



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA.
EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

MÓNICA LUVINA PEDRAZA VÁZQUEZ

TUTOR:

DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., MAYO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CVU 741004

Agradezco el apoyo del Proyecto PAPIIT IN304718 *Principios ecosistémicos para una educación en el marco de las sociedades de la información y el conocimiento: caso de estudio el SUAyED.*

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, principalmente al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de dicha casa de estudios, las profesoras, profesores que acompañaron y supervisaron mi proceso formativo profesional y de esta investigación: la paciencia y todo la aportación de mi tutor, el Dr. Ángel Díaz-Barriga; agradezco las atenciones y contribuciones de mis sinodales, la Dra Clara Carpy Navarro, Dra. Concepción Barrón Tirado, la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo y la Dra. Ana María Salmerón.

Agradezco muchas cosas por haber cursado en el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, entre ellas que dí a luz a un hijo cuyo nombre es *Cisne Kintsugi, Las Amadas Cirugías de la Vida*, hermano gemelo (pero no idéntico) de esta tesis, que inspira a pacientes de Cirugía Ortognática a vivir la preparación operatoria y el pacífico tránsito por este doloroso proceso, de tener cortados y atornillados los huesos del rostro, cuya recuperación de esta intervención es larga y llena de muchos retos, pero que gracias a este bebé lo viven en bienestar y paz.

Lo que más agradezco de haber cursado la maestría, es que sin ella no habría entramado la casualidad para encontrar la Enseñanza *Pachacutec*, para apoyar mi vida completa desde Ella. Agradezco a José Luis Parise y a Damián Chiapella, porque el segundo me supervisa y orienta mi proceso para hallar a la Maestra (casualmente, el grado por el que estoy optando con este trabajo) en mí, pues es solamente desde dicha Maestra que existo y plasmo cada resultado, imposible de concretar desde la pequeña Mónica.

Gracias a las personas que me han apoyado para llegar a este momento tan importante para mí. También a mis alumnas y alumnos porque con ustedes compruebo una y otra vez que la aplicación de las tres formas de presencia docente, hacemos la magia posible para realizar sus objetivos

Gracias a mí misma por mi valentía, para hacer posibles las cosas que para mí eran imposibles, por dirigirme a plasmar esas cosas que concitan mi magia... una y otra vez.

Al Enseñante mírale la vida.

Dicho Chamán

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE	8
CAPÍTULO 2. SEMBLANZA DEL SUAYED Y LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN DICHO SISTEMA.....	19
CAPÍTULO 3: LA PRESENCIA SOCIAL, DIDÁCTICA Y COGNITIVA DOCENTE Y EL TRIÁNGULO DE MEDIACIÓN.....	34
Tres Formas de Presencia Docente a Distancia	34
La presencia social del docente a distancia.....	34
La presencia didáctica del docente a distancia	38
La presencia cognitiva del docente a distancia	40
Importancia de la Teoría de la Actividad para esta tesis	44
El triángulo de Mediación.....	48
CAPÍTULO 4. LAS SOCIEDADES 1.0, 2.0 Y 3.0, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL COGNITARIADO.....	55
Sociedad 1.0	55
Sociedad 2.0	57
Sociedad 3.0	60
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	73
CAPÍTULO 6. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	79
Presencia Social	79
De la Presencia Social a la presencia didáctica.....	89
Presencia Didáctica	95
Presencia Cognitiva	105
Evaluación a docentes y de los docentes a su curso	109
Las tres presencias unidas	111
El valor social de la docencia en la licenciatura en Pedagogía del SUAyED	118
Administración y acompañamiento para los docentes	119
Situación laboral de las docentes a distancia	120
CONCLUSIONES.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	128

INTRODUCCIÓN

El interés en trabajar esta tesis, nació por la inquietud de indagar ¿qué se entiende por la educación abierta y en línea?. Soy docente a distancia y, generalmente cuando realizo esta labor, me pregunto ¿en qué lugares aprenden mis alumnos?, ¿cómo son sus espacios físicos y virtuales para trabajar las actividades que presentan?, mi labor como docente ¿es suficiente para crear condiciones de aprendizaje en un mundo tan desafiante?.

En principio, puedo comprender que hay un sinfín de posibilidades para llevar a cabo actividades que les permiten a los alumnos aprender. Lo sé pues he tenido experiencias como docente y alumna en diversas actividades en línea, que van desde cursos de formación como docente a distancia, formación continua de directores de escuela y supervisores de zona, audiolibros, consejos para ser más productivo, hasta aprendizajes más enfocados en el cuidado de mi propia salud y alimentación, la posibilidad de publicar mi primer libro, de igual modo, el aprendizaje de delicadas posturas de *yoga* como *sirsasana* o parado de cabeza; todo lo anterior sin haber pisado jamás un aula presencial de *yoga*, sin supervisión, echando mano de tutoriales, *blogs* e imágenes para lograrlo en cuestión de algunas semanas sin lesionarme.

De ese modo me he percatado de que cuando tenemos claro un objetivo de aprendizaje, los entornos digitales pueden ser nuestros grandes compañeros. Lo anterior ha detonado en mí una gran cantidad de oportunidades de desarrollo, que se reflejan en mi vida personal y profesional: “Al enseñante mírale la vida”, dice un dicho chamán, por eso me permito escribir esta tesis, porque de antemano observo cómo las posibilidades de aprender no se limitan a lo que ofrece una plataforma, más bien se encuentran en diversas alternativas, las cuales están al alcance de una conexión a internet, un teléfono celular, una tableta o computadora.

Me interesé en escudriñar las posibilidades que tiene los docentes para contribuir en el aprendizaje de los alumnos, pues en el futuro se desempeñarán por

medio de sus profesiones en un mundo complejo, egresando del Sistema de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. En mi caso, como profesionista tengo experiencia elaborado estrategias didácticas de asignaturas en el Instituto Politécnico Nacional, dentro del equipo de la modalidad a distancia, así como docente en la modalidad a distancia para la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Desde mi perspectiva sé que hay más actividades que los alumnos necesitan apropiarse para desenvolverse en el mundo laboral y no necesariamente resuelven sus dificultades realizando tareas como un ensayo o una actividad de aprendizaje que perciben descontextualizada. En torno de esta tarea, realicé un rastreo de aproximaciones conceptuales que abordan el contexto que incorpora Tecnologías de la Información y la Comunicación, en términos didácticos como una necesidad en el mundo digital.

Estas ideas novedosas y complejas, me posibilitaron construir varios temas e interrogantes, tanto de escenarios catastróficos, como de beneficios en los que pensé que se podían investigar a detalle. Buscando analizar hasta dónde se podría mejorar en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Licenciatura en Pedagogía. La incertidumbre se incrementó y surgieron más preguntas, cada una muy diferente con las que inicié. Durante la investigación enfrenté dificultades para precisar el objeto de estudio, pensé en dos mundos tensionados: el de la sociedad 1.0 y el de las sociedades 2.0 y 3.0 (Moravec., 2011), asumiendo el reto de trabajarlas en esta tesis. La sociedad 2.0 lleva algunos años presente en el mundo de las tecnologías y de modo que cada vez más se incrementan los estudios acerca del impacto la educación a distancia.

En el contexto actual, se ofrecen muchas posibilidades de transformación en la educación, especialmente aquellas dirigidas a ambientes de aprendizaje, situaciones didácticas, secuencias didácticas y a la función que ejercen los docentes, derivado de un interés de comprender cómo se forma un pedagogo en el SUAYED, surge el cuestionamiento como alguien que, por cuya formación

pedagógica observa con una mirada externa a dicho sistema, **¿Cuáles son las experiencias significativas de los docentes en su papel dentro del SUAyED de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México?**, si la forma en que opera consiste en trasladar el contenido de un programa existente a la plataforma *Moodle*, muy parecido al sistema frontal o 1.0 (Moravec, 2011). No obstante, el contenido está en la *web*, muchas veces más actualizado y, considero que más allá de las plataformas, el reto está en la creación de situaciones de aprendizaje o mediaciones para el aprendizaje.

Esta investigación está conformada de la siguiente manera:

El primer capítulo.- es el estado del arte que tiene como objetivo justificar las tendencias de investigación para aproximarse a las experiencias de los docentes en sistemas de educación a distancia, por lo que se realiza una descripción de la búsqueda de información en torno a la docencia.

En el segundo capítulo.- se expone el contexto en el cual están trabajando los docentes. Se realiza una semblanza del SUAyED, en la que se aborda el surgimiento del sistema desde el año 1972 siendo rector el Dr. Pablo González Casanova. Tras los acontecimientos ocurridos en el año 1968 se mencionan los hechos más importantes que propiciaron la creación del SUAyED.

En el tercer capítulo.- se aborda el marco de referencia enfocado a presentar la importancia del Triángulo de mediación de Engeström para analizar la actividad docente y la presencia de éste en los sistemas de educación a distancia que se refieren a tres rasgos específicos: su presencia social, cognitiva y didáctica desde la visión de Anderson, Rourke, Garrison & Archer.

En el cuarto capítulo.- se realiza una descripción sobre en qué consisten las sociedades 1.0, 2.0 y 3.0, propuestas por John Moravec y otros autores, pues es necesario describir en qué consisten aquellas innovaciones a nivel social, pero especialmente los que existen a nivel educativo en la actualidad. Este punto es importante, ya que se tiene que contemplar cómo la tecnología ha atravesado y cuestionado formas de producir y manejar la información, así como la agilización de

muchos procesos de aprendizaje, pero el núcleo didáctico no ha sido modificado. Se sigue operando con una visión que aún menciona procesos de enseñanza, cuando ha cambiado la perspectiva a enfatizar más en el aprendizaje. No obstante, se menciona que hay propuestas educativas que sí consideran estas características.

Un elemento más que se menciona en el capítulo 4 es el concepto de *cognitariado*, pues es importante mencionar aquellas condiciones laborales de los trabajadores del Siglo XXI, lo que forma parte de la experiencia de los docentes a distancia y, que afecta también las situaciones en que pueden implementar otras opciones didácticas para propiciar diversas experiencias en el aprendizaje.

En el quinto capítulo.- se explica cuál es la metodología utilizada para interpretar los aspectos de la docencia a distancia con las profesoras del SUAyED de la Licenciatura en Pedagogía, entrevistadas para esta investigación.

En el sexto capítulo.- se analiza cuáles son las experiencias de los docentes del SUAyED de la Licenciatura, desde un enfoque cualitativo de su presencia social, didáctica y cognitiva, así como sus interacciones con los alumnos, el contenido, el tipo de comunicación que se da y las actividades que se disponen en plataforma. Lo anterior para impulsar situaciones de aprendizaje, su relación con las reglas de operación y el porcentaje de trabajo que debe realizar un docente a distancia dentro del SUAyED de la Licenciatura en Pedagogía, entre otros aspectos.

La aportación de esta investigación responde a una necesidad de comprender las experiencias más significativas de los docentes a distancia, a la luz de la presencia social, didáctica y cognitiva de los docentes, dentro de un sistema que comprende aspectos como las actividades que debe hacer, las reglas particulares de operación que existen en este sistema, las cuales finalmente inciden en las acciones que puede realizar un profesor a distancia y, determinar si estas opciones de mediación contribuyen en el aprendizaje de los estudiantes, ante las distintas alternativas que ofrece la tecnología en el Siglo XXI.

CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE

En el desarrollo del estado del arte de este estudio, se enfrentaron diversos obstáculos, pues en un primer momento se recuperaron los documentos identificados en dos bases de datos, principalmente *REDALYC* y *Dialnet*, ambas acerca de docencia en línea, dicha recuperación tuvo que ser afinada en un segundo momento, para identificar los estudios que se han realizado acerca de las redes sociales y el aprendizaje colaborativo.

En esta primer búsqueda se encontraron 168 artículos, los países con más investigaciones son España y México, seguidas de Colombia, Venezuela, Costa Rica, Brasil, Argentina, Cuba, Chile, Brasil, Perú y Turquía.

La primera publicación que se refería al tema de la tutoría universitaria, correspondía a 1993 y fue publicada en México. De 1994 a 1999, no se halló información vinculada a la tutoría o a la docencia en línea. Sin embargo, el número de publicaciones relacionadas con los temas de tutoría o docencia en línea, se ven reflejados con mayor frecuencia entre los años 1999 y 2018.

En un primer momento se realizó una búsqueda de trabajos bajo el criterio de *búsqueda de docencia universitaria y docencia universitaria en línea*. Posteriormente se añadieron otros criterios de búsqueda, como *aprendizaje colaborativo* y *Web 2.0*. Eso permitió observar, en el material que se ha realizado, cómo se han trabajado términos como “educación a distancia”, “la figura de los docentes en ésta modalidad”, “aprendizaje colaborativo”, “didáctica”, “Web 2.0”.

Se identificaron trabajos de corte ensayístico, en donde se exponen propuestas para el trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación a distancia, el papel del docente en el contexto virtual, el uso colaborativo de las plataformas y de la web 2.0, consideraciones en torno al rol del docente, algunas posibilidades que se arrojan y las restricciones que deben tomarse en cuenta ante el amplio despliegue de alternativas didácticas.

Esto se tomó en cuenta para conformar el marco referencial que serviría para realizar los análisis que corresponden al tema que concierne a esta investigación, los testimonios de las profesoras entrevistadas.

La manera en que se abordan algunos de los artículos mencionados, interpelan al conectivismo, pero cuando se refieren a los diversos tipos de interacción y construcción del conocimiento a través de la web 2.0, lo hacen otro tipo de planteamientos basados en marcos conceptuales que se están desarrollando entorno a la educación a distancia. También se abordó la evolución de la docencia a lo largo de la historia y las posibilidades que tiene en la actualidad donde surgen con las TIC.

La gama de artículos que se hallaron inicialmente era de corte ensayístico e investigaciones documentales, lo que condujo a la pregunta ¿se ha estudiado empíricamente este tema?

La perspectiva que se tiene de la docencia en el aula de manera frontal se traslada a los espacios virtuales, es ahí donde la docencia se reduce a impartir una asesoría u acompañamiento mediante la plataforma, que dispone de un diseño didáctico que no está realizado por el docente y que puede estar empleando una gama de opciones de aprendizaje que ofrece la Web 2.0.

Dentro de la literatura hallada en la búsqueda de artículos de corte empírico, no se encontró alguno que reporte el aprovechamiento de la potencialidad que ofrecen las TIC, así como tampoco se encontró un enfoque didáctico distinto. Con la finalidad de tener una investigación congruente con el tema de docencia a distancia, se procedió a recortar los hallazgos iniciales hacia aquellas publicaciones que tuvieran una base empírica.

Se seleccionaron aquellos artículos que habían empleado referentes empíricos relacionados con las experiencias de las docentes. Entre los que fueron hallados, algunos se refieren al uso de alguna plataforma apoyada de medios electrónicos, que sirvieron para realizar los estudios acerca de interacciones y la

manera en la que se desarrollaban las actividades dispuestas en sus programas de formación.

En el caso de los artículos que emplean un referente empírico, con enfoque de análisis cualitativo, los temas que se trabajan son acerca de la percepción de los docentes entorno a su práctica, el uso de plataformas particulares para fomentar el aprendizaje colaborativo y el papel que funge el docente en esta modalidad. Para definir el objeto de estudio se seleccionaron cuatro artículos que se refieren al papel del docente en la modalidad a distancia y, que dentro de los avances tecnológicos proponen diversas opciones que los docentes deberían desempeñar o realizan en el ejercicio de su docencia. A continuación se describen los cuatro artículos y los elementos con los que se definió el objeto de estudio para esta tesis.

En el artículo *Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo*, las autoras Isabel Álvarez, Ana Ayuste, Begoña Gros, Vania Guerra y Teresa Romañá (2005), proponen un estudio en que se revisa el uso de una plataforma con el funcionamiento específico que permite aprender a trabajar de manera colaborativa, complementando el trabajo en grupos de estudiantes y docentes, en colaboración y crear entornos de aprendizaje mixto. El marco de referencia que se utiliza es el del aprendizaje colaborativo, estando más enfocado a los estudiantes que a los docentes. Asimismo, el artículo tiene su origen en el Grupo de Innovación Docente del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía (Universidad de Barcelona).

Lo que se puede recuperar de esa investigación para esta tesis es la posibilidad abierta que hay en cuanto al análisis del funcionamiento y las interacciones que se propician con una plataforma en particular, que busca el trabajo colaborativo en grupos de docentes y alumnos, pues las interacciones son un tema nodal en el análisis de la práctica docente.

En tanto que se ha estudiado el uso de las aulas virtuales por parte de los docentes de modalidad mixta, en la Universidad de La Laguna. El artículo *¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?*, de los autores Elena

Fariña-Vargas; Carina S, González-González; Manuel, Area-Moreira (2013); analizaron qué tipo de contenidos e información incorporan a la plataforma y la tipología de actividades/tareas solicitan a su alumnado. Se usaron las estadísticas que ofrece la plataforma, se observaron las aulas virtuales y se aplicaron cuestionarios de opinión a los docentes para recuperar sus opiniones, valoraciones y actitudes. En este estudio se revela que el uso que le dan a la plataforma *Moodle* tiene un uso similar a un modo de clase frontal, es decir, se utiliza como un repositorio de información y tareas, así como para dar seguimiento de las actividades que realizan sus estudiantes de la Universidad de la Laguna, sin embargo, no se hace un intento por propiciar que los estudiantes tengan una participación más amplia, colaborativa y activa.

Este estudio contribuyó en la delimitación del objeto de estudio, porque permitió tener referencias acerca de los temas relacionados con el tipo de actividades que realizan los alumnos.

También el artículo *Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios* de Cristina Hennig Manzuol y Anna Escofet Roig, en 2015 reportaron en un estudio el análisis de las percepciones de los profesores frente a su rol en entornos digitales de enseñanza y aprendizaje en Colombia. El corte metodológico con el que se abordó fue mixto, cuantitativo y cualitativo, empleando encuestas, grupos focales con profesores y observación de las aulas virtuales que se usan para formación de los estudiantes. En este artículo se empleó el enfoque de Goodyear, Salmon, Spector, Steeples & Tickner (2001), que hablan acerca de los roles del profesor como facilitador, guía, investigador, tecnológico, administrador y diseñador conceptual, el cual acompaña el proceso de formación de los estudiantes. El artículo enfatiza los nuevos papeles desempeñados por los profesores y la necesidad de que su práctica sea actualizada para planificar actividades de aprendizaje enfocadas a la construcción de conocimiento. El artículo expresa que, de acuerdo con los grupos focales que se llevaron a cabo, los instrumentos de seguimiento que se diseñaron para este estudio infieren que los docentes que participaron en dicho estudio tenían una actitud positiva ante el uso

de las TIC. Este artículo permite observar que las actitudes de los profesores son importantes en el desempeño de sus actividades. Asimismo, posee un factor importante, el de las actitudes ante el uso de las tecnologías y la atención a las posibilidades didácticas que abre el uso de las TIC.

Este artículo permitió tener referencias en cuanto a la manera en que se han estudiado las interacciones en aulas virtuales, especialmente por la obtención de los testimonios de los docentes, pues de esa manera se definió que para esta tesis se iban a realizar entrevistas que permitieran obtener información sobre el papel didáctico de los docentes y las actitudes que acompañan su práctica.

El artículo *¿Cómo se dispone a los docentes para futuras prácticas con tecnologías? Análisis sobre la inclusión tecnológica en cursos de formación*, de Guadalupe Alvarez y Lourdes Morán (2014) tiene como objeto de estudio hacer un análisis de las experiencias formativas con tecnologías que se plantean a los docentes en formación inicial o continua, a través de una metodología de estudio cualitativa, siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Taylor & Bogdan, 1994), de manera que se construyeron categorías para generar la caracterización de los cursos en función de los diferentes grados de inclusión de las TIC en sus propuestas de enseñanza. Lo que aporta esta investigación es un análisis de las experiencias, en las que se puede tener una influencia en las futuras prácticas docentes como diseñadores, realizadores y desarrolladores de propuestas de enseñanza de calidad, con TIC.

Dado que el artículo estudió las percepciones de los docentes ante su papel en educación a distancia empleando las TIC, la formación que se imparte hacia los docentes tiene mayor énfasis en el dominio técnico, manejo de las herramientas e integración de la tecnología, pero muy poco relacionado con práctica didáctica.

Este artículo permitió ilustrar a la Teoría Fundamentada como la metodología que se podía aplicar para analizar la práctica docente de la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED, pues Guadalupe Alvarez y Lourdes Morán analizaron las

experiencias de los profesores en el diseño, realización y desarrollo de propuestas de enseñanza que empleaban TIC.

En el caso del artículo, de Cristina Hennig Manzuol y Anna Escofet (2015), de corte cualitativo en el que se trabajó en las percepciones de los profesores frente a su rol en entornos digitales de enseñanza y aprendizaje en Colombia y Sudamérica, hacen énfasis en sus actitudes, en el seguimiento, acompañamiento y la realimentación que favorece el logro de objetivos de aprendizaje.

Además, Hennig y Escofet (2015), se basaron en un marco teórico que delinea las actividades que realizan los docentes, su método es cuantitativo y cualitativo, éste último basado en la teoría fundamentada, recuperando los datos con instrumentos como encuesta en línea, observación de aulas virtuales y grupos focales. La aportación de este artículo se refiere al papel del docente al proceso de formación de los estudiantes que involucra roles del profesor como facilitador, guía, investigador, tecnológico, administrador y diseñador. Este artículo sí menciona que hay una selección específica de herramientas TIC para desempeñar actividades encaminadas al logro de diversos objetivos.

En el artículo *¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?*, Elena Fariña-Vargas, Carina S. González-González Universidad de La Laguna y Manuel Area-Moreira (2013), analizaron cuáles son las herramientas *Moodle* que se utilizan por parte de los docentes en las asignaturas que han virtualizado. Es un estudio cualitativo en que se emplearon muestras de las aulas virtuales que en ese momento fueron creadas para la docencia institucional. La manera en que se recuperó información fue con

- Información estadística que ofrece la propia plataforma *Moodle*
- Observación de Aulas Virtuales
- Cuestionarios de opinión al profesorado del Campus Virtual ULL

Lo que este estudio muestra son las herramientas que más se aprovechan y las que no se utilizan, también se observó qué utilidad le dan a cada herramienta en las

experiencias de aprendizaje, así como la opinión de los docentes sobre la funcionalidad de la plataforma, comprendiendo el manejo de los recursos que se tienen del espacio virtual de aprendizaje.

Entre las principales conclusiones de este artículo se encuentra, que las prácticas que los profesores realizan se basan en la transmisión de la información por parte de los docentes y en la recepción de ésta por parte de los estudiantes; sin embargo, no fomenta y tampoco plantea opciones para asegurar que los alumnos tengan un papel activo respecto a sus aprendizajes. De modo que la plataforma es empleada como un repositorio de actividades, dejando entrever la necesidad de crear espacios de aprendizaje virtuales en los que exista una participación más activa, participativa y colaborativa por parte de los docentes.

En el caso del artículo *Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo* Isabel Álvarez, Ana Ayuste, Begoña Gros (con un importante antecedente con relación actividades de aprendizaje colaborativo e incorporación de tecnología en educación), Vania Guerra y Teresa Romañá (2015), centraron su investigación en el diseño de entornos de aprendizaje que favorezcan los procesos de construcción de conocimiento a través del trabajo colaborativo y, con base en esta necesidad se creó la plataforma *Knowledge Forum*, que permitía distribuir responsabilidades para favorecer la construcción del conocimiento mediante las construcciones de los participantes.

Este análisis permite comprender el papel de los alumnos en el interior de este entorno virtual de aprendizaje enfocado en la construcción del conocimiento, así como las prácticas de los docentes, indagando en las dificultades que enfrentan y las necesidades para fomentar dicha construcción del conocimiento.

Las opciones que esta plataforma permite son importantes, favorecen las interacciones de los estudiantes, lo cual enriquece la diversidad de opciones para la solución de las actividades, dispuestas en función de la solución de un problema. Este estudio se enfocó en las interacciones que favorece la plataforma *Knowledge Forum*, que ofrece más opciones de aprendizaje en tanto está involucrada la

reflexión, se da mucha importancia a las interacciones que hay entre los participantes, lo cual permite que exista una riqueza en las aportaciones de cada uno de ellos, para favorecer el aprendizaje.

Se hallaron artículos escritos desde la misma Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sobre *Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea*, Bañuelos Márquez, Ana María; Barrón Soto, Héctor. Este Artículo propone el uso de la tecnología para gestionar favorecer la gestión del conocimiento a nivel personal y mediante comunidades de aprendizaje, siendo el docente quien genera una estrategia didáctica que se basa en la fundamentalmente en la interacción del estudiante con el docente, quien a su vez asesora, acompaña mediante la tutoría o consultoría, y con el texto didáctico.

También se halló un artículo de Omar Moreno Almazán y María Georgina Cárdenas López, *Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México*, se analiza el sistema de enseñanza para los alumnos que no se pueden ajustar a los tiempos establecidos por la enseñanza escolarizada. En dicho trabajo se muestran los resultados de una investigación exploratoria, en que los datos se dividen en cinco y se consideran aspectos como: datos demográficos principales; antecedentes y niveles de estudios previos y actuales; economía y trabajo; uso de tecnologías educativas y herramientas informáticas y de la comunicación; indicadores de habilidades de aprendizaje autorregulado, previo a su ingreso a la licenciatura.

Por otro lado, también se encontró un artículo de Ileana Rojas Moreno, Zaira Navarrete Cazales, José Miguel Sánchez Alemán, en su artículo *Investigación Comparada en Educación: Procesos de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente del SUAYED-FFYL UNAM*, donde los autores analizan, comparan y ubican las características y particularidades de la incorporación y el manejo de las TIC, por parte de profesores de las diversas Licenciaturas que conforman la planta académica de la División. Propone una caracterización de la práctica docente en relacionados con las condiciones de formación y profesionalización de la planta académica de SUAYED/FFyL.

Este artículo emplea un encuadre teórico-metodológico en la investigación educativa comparada y relacionado profundamente con los trabajos del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC). Sitúa el perfil académico, pedagógico y de manejo de las TIC en la práctica docente cotidiana, tanto de manera presencial, como abierta y virtual, analiza las ventajas y limitaciones del manejo de estas herramientas.

El artículo de “Evaluación de la Modalidad de Interacción de la Tutoría y los Efectos en Logro Académico en Entornos en Línea”, de Omar Moreno Almazán, que realizó un tipo de investigación Descriptiva y correlacional, con un Diseño de investigación Transeccional, no experimental, con el objetivo de identificar y evaluar los efectos de la interacción que establece un tutor, usando los medios de educación virtual, a partir de los indicadores del uso de recursos y acciones del tutor, donde participan sus interacciones y de los efectos en el rendimiento de veintisiete alumnos la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, éstos alumnos estaban inscritos en la asignatura de Psicología Teórica I: Historia y Antecedentes de la Psicología Clínica, del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUyAED).

Por primera vez cursaban un módulo de profundización en el área de la psicología clínica, teniendo escasos conocimientos al respecto de esta materia, basado en el Plan de Estudios del SUAED, Psicología, además se guiaron en los contenidos específicos, lecturas elegidas y digitalizadas que cubrieran algunas unidades mínimas de aprendizaje. Ningún estudiante había participado bajo las propuestas de un programa de autorregulación de aprendizaje.

El marco teórico comprende las formas de interacción del tutor que proponen Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., y Archer, W. en 2001. Por otro lado, las conclusiones a las que llega Omar Moreno en este artículo, constituyen la identificación de características que debe tener un tutor a distancia, las posibilidades que abre la interacción en medios tecnológicos para generar profundos aprendizajes significativos.

Estos artículos tienen en común que estudian los tipos de interacciones que se dan en plataformas y en ambientes digitales, cuyos objetivos están enfocados a colaborar en espacios de aprendizaje diversos; también se estudian las interacciones que surgen en la elaboración de las actividades al interior de la plataforma; otro elemento que se estudia es el de las actitudes derivadas de las interacciones virtuales.

Los docentes que participan realizan diferentes funciones al interior de la docencia y dichas funciones están relacionadas con la generación y desarrollo de nuevas propuestas para generar condiciones de aprendizaje, cada una basada en las posibilidades que ofrecían las plataformas y las que podrían resultar convenientes para consolidar aprendizajes entre los participantes.

El referente empírico elegido ameritaba un análisis más amplio que permitiera comprender los aspectos que dependen del docente y que favorecen (o no), el aprendizaje de los estudiantes.

A través del estado del arte se definió el objeto de estudio como el análisis de las experiencias docentes al interior del programa de Pedagogía del SUAyED, con el marco teórico del triángulo mediacional de Engeström, ya que este marco de referencia es un estudio de sistema de la actividad derivado del triángulo de mediación vigotskiano, que además procede en varios modelos y etapas, y permite comprender las interacciones que se dan entre cada uno de los componentes del triángulo de mediación de Engeström (el docente, el objetivo, el sentido o significado, las reglas de operación –en este caso del SUAyED-, la comunidad y la división del trabajo), para comprender el uso que se está haciendo de la tecnología en los procesos didácticos que llevan a cabo los docentes para posibilitar procesos de aprendizaje en los estudiantes, la presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia de Anderson, Rourke, Garrison & Archer (2001), que también es llamada presencia docente la que no sólo considera al profesor, dado que tiene la lógica de agencia docente, sino de los pares, la comunidad y otros agentes educativos que pueden ejercer esa presencia docente; ya que se puede hacer una aportación en cuanto a la combinación de referentes que favorecen la comprensión

más amplia de la tarea docente y los elementos que dan estructura a dicha actividad.

Los artículos elegidos y referidos permitieron determinar a la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Taylor & Bogdan, 1994) como la indicada para desarrollar el análisis de esta tesis, que basa sus ejes de investigación en las tres formas de presencia docente (social, didáctica y cognitiva), que envuelven las formas de interacción que el triángulo mediacional de Engeström (el docente, el objetivo, el sentido o significado, las reglas de operación –en este caso del SUAyED-, la comunidad y la división del trabajo), que a la luz de la experiencia docente propia se favorece una aproximación más profunda del objeto de estudio.

CAPÍTULO 2. SEMBLANZA DEL SUAYED Y LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN DICHO SISTEMA

La Universidad Nacional Autónoma de México, ha impulsado a lo largo de su existencia diversos acontecimientos en la historia de México y del mundo. Pero también tiene su propia historia. Cuando estudiamos la educación a distancia en la UNAM es importante mencionar la secuencia de hechos que dieron origen al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de igual forma, relatar los acontecimientos más importantes para llegar a comprender su creación.

A cuatro décadas y media, la convergencia de factores políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, científicos y tecnológicos permite explicar y comprender los diferentes procesos de creación, evolución y transformación de las estructuras orgánicas políticas, jurídicas, académicas y administrativas que han contribuido a la construcción de un complejo sistema educativo (Amador Bautista, 2012, pág. 196). El SUAYED tuvo origen en 1972, en el rectorado del doctor Pablo González Casanova (del 6 de mayo de 1970 al 7 de diciembre de 1972), donde su intención democratizadora es derivada de los acontecimientos de 1968 (Amador Bautista, 2012, pág. 1).

El año de 1968 fue designado como el Año Internacional de los Derechos Humanos por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el que diversos movimientos estudiantiles se crearon en varias ciudades del mundo. Entre ellos, el movimiento de estudiantil en México; dos acontecimientos históricos que impulsaron cambios en la transformación de la educación superior en nuestro país y en el mundo.

Estos acontecimientos estudiantiles descubrieron, por un lado, las tensiones políticas entre el Estado y las universidades públicas; también, las tracciones económicas entre el preponderante sistema económico de la posguerra y, sus efectos en la educación y el trabajo; así como las tensiones sociales entre el quehacer formativo del pensamiento analítico y crítico que las universidades

públicas forjaban y sus consecuencias en la transformación de la sociedad (Amador Bautista, 2012).

En 1970 se llevó a cabo la *XVI Conferencia General de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* y se estableció la *Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*, con la finalidad de satisfacer las demandas educativas de los jóvenes. La Comisión Internacional realizó un informe con el nombre *Apprendre à être* que revela la grave situación de exclusión educativa y laboral en la que se hallaban los jóvenes menores de 24 años, así también, se encontraban las opciones para resolver dicha situación.

El informe *Apprendre à être* tenía como finalidad realizar un análisis crítico y una profunda reflexión, de modo que pudieran plantearse propuestas específicas que permitieran afrontar los desafíos, los problemas de la educación y el desarrollo, con base en cuatro iniciativas: el reconocimiento de la diversidad cultural, política y económica de los diferentes países; la educación asumida como un derecho democrático; el derecho ciudadano del individuo a desarrollarse en una sociedad; y finalmente, la educación para “aprender a ser”, como proceso integral de formación a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1973) (Amador Bautista, 2012, pág. 195).

Lo anterior coincide con el inicio de un nuevo sexenio en México, el de Luis Echeverría que inicialmente realizó intentos contradictorios para ser percibido como un continuador del movimiento cardenista, mismo que no hubo en las gestiones subsecuentes, de modo que su perspectiva tiene un sentido populista. Pretendía "resolver las necesidades del pueblo", no obstante, sí mostraba una tendencia a ser capitalista y menos dependiente del exterior (Mendoza Rojas, 1981, pág. 15).

Después de la represión del año 1968, el Estado da una solución “negociada” con una “profunda reforma educativa”, algunos de los planteamientos de dicha reforma no eran demandas del movimiento estudiantil, pero sí tuvieron un efecto desde el punto de vista en que surgió una respuesta política a la crisis que en ese momento se atravesaba.

La reforma de Echeverría se basaba en:

- a) Incremento de la oferta de educación superior que permitió un mayor acceso de sectores medios demandantes, de las que se beneficiaron principalmente las capas medias de la población que habitaba en la zona urbana y, que buscaba una forma de movilidad social, de modo que daba una legitimidad al Estado como una “promesa del Estado Postrevolucionario”.
- b) Luego del distanciamiento entre el Estado y las universidades que culminó en 1968. Un componente imprescindible para la reconciliación entre éste y la Universidad, fue el respeto a la autonomía universitaria, como requisito para realizar las tareas universitarias (Mendoza Rojas, 1981, pág. 14).
- c) La generación de un vínculo entre la reforma global, propuesta por el Estado, y la reforma universitaria. Con ello se respetó el pluralismo ideológico en las universidades, así como un margen de acción político y social más amplio que en la década anterior.
- d) Aumento sin precedentes el financiamiento universitario y, por lo tanto, se da un tratamiento preferencial a las universidades, que favoreció el acercamiento entre Estado y Universidad. (Mendoza Rojas, 1981, pág. 12).

La política universitaria del sexenio de Luis Echeverría, caracterizado por ser modernizador y reformista, pretendía una universidad eficiente, que a su vez satisficiera las inclinaciones de sectores medios de la población que pugnaban por acceder a ella (Mendoza Rojas, 1981, pág. 13).

Durante la asamblea extraordinaria de la ANUIES celebrada en Toluca, Estado de México, en agosto de 1971, el rector de la UNAM, el doctor Pablo González Casanova se refirió a la reforma académica de la UNAM y propuso conceptos que combinaban las técnicas de enseñanza frontal con objetivos de aprendizaje, elaboración de material didáctico en diálogo, bibliotecas y seminarios con las fábricas, etc., de modo que las ciudades universitarias aisladas desaparecieran paulatinamente, para promover la aparición de los maestros consultores, directores de seminario, de laboratorio, de clínica, de taller, entre otros (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 35).

De modo que, en el rectorado del doctor Pablo González Casanova, con una aspiración democratizadora de la educación superior se funda el Sistema de Universidad Abierta (SUA), con base en el Estatuto del Sistema Universidad Abierta (UNAM, 1972), fue aprobado por el Consejo Universitario, institucionalizado el 25 de febrero de 1972. Los principios, medios y fines del SUA, quedan definidos en sus primeros artículos:

Artículo 1o. El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado a extender la educación universitaria a grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios. Será un sistema de libre opción tanto para las facultades, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades como para los estudiantes; se impartirán los mismos estudios y se exigirán los mismos requisitos que existan en la UNAM, la que otorgará los mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspondiente (UNAM, 1972, pág. 2)

El objetivo establecido para el SUA quedó dispuesto de la siguiente forma:

Los alumnos que se inscriban a la UNAM y participen en el sistema Universidad Abierta tendrán los derechos y obligaciones que la legislación Universitaria establezca. Los alumnos de instituciones asociadas sólo tendrán los derechos y obligaciones que sus respectivas instituciones señalen. (UNAM, 1972).

El sistema Universidad Abierta de la UNAM está destinado extender de educación media superior y superior hacia [sic.] grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro y fuera de los planteles universitarios (UNAM, 1972).

Entre los aspectos que se refieren directamente a la Educación Superior, en los proyectos modernizantes de la Reforma de Echeverría, se dio prioridad a lo político sobre lo técnico, de modo que se ciñó a las pretensiones políticas. Fue así que los intereses se subordinaron de lo técnico a lo político, donde los tecnócratas pugnarón por el control de las universidades. Para el gobierno de Echeverría era primordial tornar el consenso ideológico, ganarse a los universitarios, atender a las presiones

existentes, satisfacer demandas y no causar conflictos. (Mendoza Rojas, 1981, pág. 14).

Fue así que el rectorado del Dr. Pablo González Casanova estuvo lleno de tensiones, situación que lo llevó a renunciar en diciembre de 1972

...pocas administraciones en la historia de la UNAM han definido tanto su posición en favor de las causas populares, democráticas y antimperialistas. Siento que, "quizás", esa definición fue parte de la crisis que me llevó a la renuncia en las condiciones concretas que vivía la Universidad y la izquierda organizada. (González Casanova, 1976, pág. 108)

La renuncia del Dr. Pablo González Casanova no afectó el creciente movimiento democrático crítico y popular en la UNAM

El proyecto de la "Universidad Abierta" (de 1972) fue un proyecto (...), que pugnó por introducir a la Universidad y a los estudiantes en el sistema de producción, y por ligarlos a los obreros en sitios de estudio que sirvieran a ambos. A diferencia de otros sistemas de Universidad Abierta —en que sólo se usa la enseñanza por correspondencia o por televisión— el sistema de Universidad Abierta de la UNAM, que aprobó el Consejo Universitario, se basa en la idea de crear núcleos de enseñanza universitaria en los recintos universitarios y también en los centros de producción. Esa idea encuentra antecedentes en todos los proyectos de reforma universitaria que buscan acercar a estudiantes y trabajadores, y facilitar el acceso de los trabajadores a la educación universitaria.

En su exposición de motivos para la creación del SUA se expresa

"Se planteó entonces la introducción de los medios de comunicación de masas como una herramienta didáctica innovadora que se incorpora a los métodos de enseñanza, con la finalidad de elevar la eficiencia de los estudios universitarios, no sólo aquellos que sean impartidos en el sistema abierto, sino que también se incorpora su uso al sistema presencial". (González Casanova, 1982, págs. 72-73)

Se explica en esta exposición de motivos que un estudiante del sistema abierto cuenta con herramientas didácticas distintas para aprender, que lo hará por su cuenta, pero no solo; para ello el sistema le brinda las pautas de aprendizaje, mecanismos de autoevaluación y orientación a través de la integración de grupos

de aprendizaje y centros de estudios. Transportar el conocimiento universitario a centros productivos y de servicios; municipios y delegaciones, asociaciones, ejidos o sindicatos, cooperar con otras universidades y traspasar las fronteras, “en suma, establecer a la Universidad donde se requiera se podría entender como la razón principal de los motivos que originan el SUA de la UNAM”.

Contrario al proyecto social propuesto en el rectorado del doctor González Casanova, tomó más fuerza el proyecto modernizador en el rectorado del doctor en fisiología Guillermo Soberón Acevedo, quien fungió como rector de la UNAM de 1973 a 1981, momento en el que el SUA se expandió y se estabilizó una vez creada la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA, 1973). En 1973 el M. en C. Augusto Moreno Moreno participó como primer coordinador del SUA. En el primer periodo del rectorado del Dr. Soberón se convocó a escuelas y facultades a colaborar en las disposiciones para el SUA, con él se impulsó la creación de programas y desarrollo de materiales, de modo que se le diera estructura y contenido a dicho sistema de enseñanza. (González Casanova, 1982, pág. 73)

En el segundo periodo del rectorado de Guillermo Soberón, se comenzaron a impartir licenciaturas en el SUA, en las divisiones de ocho escuelas y facultades: Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Psicología, y en las escuelas Nacional de Economía y Nacional de Enfermería y Obstetricia. (Amador Bautista, 2012, pág. 197).

En la década de los setenta fue incrementándose la creación de proyectos de educación abierta y a distancia en diversas instituciones, entre ellas el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SAETI), que proponía un funcionamiento a través de técnicas de estudio independiente, incorporando asesorías presenciales individuales y grupales (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 40).

En Agosto de 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional para profesionalizar al magisterio nacional, ofreciendo educación superior presencial y

para aquellos docentes que no pudieran o quisieran asistir a clases regulares, diseñó el Sistema Educativo a Distancia. También el Instituto Politécnico Nacional en 1974 implementó su propio sistema abierto en los niveles medio superior y superior (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 40).

Dada la tendencia de crear instituciones educativas para el manejo de proyectos de educación abierta y a distancia, en julio de 1978 fue creado por Acuerdo Oficial del gobierno, el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos, que fue pensado como un organismo para dar regulación y alinear la calidad académica de los programas de educación abierta del país (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 40).

Desde su origen, este organismo propuso a la educación abierta como modalidad complementaria a la educación presencial. El Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos se integró en la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior de 1978, ya en el sexenio de López Portillo, donde se incluyó un programa dedicado a la educación a distancia, que se llamó Desarrollo de Alternativas Educativas, de manera que dicho documento se resguardó la visión gubernamental de la educación a distancia como una alternativa adicional a la educación convencional (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 40).

De modo que, con estas estrategias, la incorporación de recursos tecnológicos se amplió a un mayor número de instituciones, y se instauraron las bases para la creación de proyectos conjuntos y de colaboración (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 41).

Por otro lado, se seguían incorporando las innovaciones tecnológicas de comunicación a la educación a distancia en 1987 la UNAM estableció la primera conexión a la Red Académica de C o BITNET¹ a través de enlaces telefónicos,

¹ Bitnet fue una red internacional de computadoras de centros docentes y de investigación, que ofrecía servicios interactivos de correo electrónico y de transferencia de ficheros utilizando un protocolo de almacenaje y envío basado en los protocolos Network Job Entry de IBM.

desde el campus de Ciudad Universitaria hasta el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y de ahí a San Antonio, Texas en los EUA.

Mientras que TV-UNAM comenzó con la emisión de algunos programas vía satélite en 1988, mediante la Red Universitaria de Televisión en todo el país. Esta red fue apoyada por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, que integró la producción de otras universidades públicas e instituciones educativas privadas.

En el mismo año, a través del Instituto de Astronomía la UNAM estableció un convenio de enlace a la red de la NSF en EUA, que se logró empleando el satélite mexicano Morelos II entre el Instituto de Astronomía de la UNAM y el UCAR-NCAR, con su residencia en Boulder Colorado. También se realizó la primera videoconferencia y el primer enlace que conectaba las redes de área local, entre el Instituto de Astronomía y la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, empleando enlaces de fibra óptica. De manera que a través de estas experiencias la UNAM se convirtió en la primera institución educativa de Latinoamérica en incorporarse a la red mundial Internet. Otro evento importante que ocurrió ese mismo año es el primer enlace de microondas de alta velocidad, entre la Torre II de Humanidades y la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, DGSCA, sobre la Ciudad de México (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, págs. 43-44).

En marzo de 1989, se organizó el primer evento a través de la UNAM a nivel internacional denominado “Primeras Jornadas de Educación Abierta y a Distancia” en el que se tuvo ocasión de conocer e intercambiar perspectivas con otras instituciones educativas extranjeras. Al mismo concurren personalidades como Börje Holmberg de la Fern Universität de Alemania (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 44).

La educación a distancia de nivel medio superior y superior, se fortalece desde la perspectiva gubernamental, debido a la preservación de los principios de derecho a la educación, equidad educativa, e igualdad en acceso y permanencia educativa, sin embargo, también incluye aspectos de transformación de

organización académica y pedagógica (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 46).

De 1997 a 1999, el doctor en ingeniería química, Francisco Barnés de Castro, fungió como Rector de la UNAM, tomando como base el acuerdo de reorganización institucional de la UNAM, a partir de la fusión del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA). De modo que el 6 de febrero de 1997 se constituyó la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), para ser la encargada de coordinar, promover y evaluar las actividades de educación abierta, continua y a distancia. La CUAED intervino en la construcción de una propuesta para la generación de la maestría en enseñanza media superior, abierta y a distancia, para coadyuvar en la formación de especialistas de la docencia en el nivel de bachillerato en diferentes áreas de conocimiento (Amador Bautista, 2012, pág. 201 y 202).

Con la transformación en la estructura del Sistema Universidad Abierta de la UNAM se benefició el Programa Universidad en Línea, que surgió en 1997 para impulsar la educación a distancia principalmente sostenida en Internet, sin dejar de lado a otros medios auxiliares y tecnologías para la educación a distancia (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008, pág. 49).

Se pretendía que el programa ampliara

“los contenidos de educación a distancia tradicionales de la UNAM, principalmente hacia la educación de licenciatura y posgrado, y diversificar los medios de interacción, aprovechando la experiencia de la Universidad en el uso y desarrollo de Internet en México”. (Ángeles Gutiérrez, 1991, pág. 110)”

La educación a distancia en la UNAM fue oficializada por la conformación del estatuto del sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia por el consejo universitario en marzo de 2009 integrado por 26 artículos, 2 transitorios, siendo parte de los once capítulos que tratan sobre las disposiciones generales de la estructura del sur y de la educación a distancia en la UNAM.

En cuanto a la misión del sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia SUAyED es:

Ofrecer bajo una metodología propia de los sistemas abiertos y a distancia programas de excelencia académica en educación profesional posgrado y educación continua, a población proveniente de todos los sectores de la sociedad y, de todos los estados del país y de otras naciones, que por diversas razones no puede o no desea sujetarse a los tiempos y requerimientos propios de un sistema presencial; consolidar el carácter nacional y el estatus internacional de la UNAM al transponer sus muros y llevarse excelencia y liderazgo a otras instituciones de educación superior y a los centros de trabajo; investigar sobre nuevas metodologías para los sistemas abiertos y a distancia, y utilizar las técnicas más avanzadas de comunicación aplicadas a la educación (Facultad de Filosofía, 2019).

Con la gestión del Dr. de la Fuente, también se continuó con la puesta en marcha de las licenciaturas y programas de posgrado del Sistema Universidad Abierta en Línea. En 2003 se firmó el convenio con el gobierno de Tlaxcala, para dar origen al Centro de Alta Tecnología en Educación a Distancia (CATED), como sede del Programa Universitario de Educación en Línea y a Distancia del Centro de Investigación de Tecnología Educativa y del Centro Piloto de Formación UNAM, del observatorio virtual de la cátedra y educación a distancia de la UNESCO, así como de la organización Universitaria Interamericana del colegio de las Américas para América Latina y el Caribe. En ese mismo año, 2003, se publicó un acuerdo donde se reestructura la CUAED, y se transfiere la educación continua a las escuelas y facultades de la UNAM, de manera que las funciones de éstas continúan como dirección de proyectos y vinculación. En el segundo periodo del Dr. de la Fuente en el año 2008, se vuelve a establecer el vínculo con las escuelas y facultades (Amador Bautista, 2012, pág. 202).

En el año 2014 se presentó el Modelo Educativo del SUAyED en el marco de los 40 años de su creación, en el que se recuperaba su antecedente (el SUA), de modo que pudiera encaminarse a su consolidación como un “referente en innovación curricular, diseño de contenidos, administración educativa flexible y uso pertinente de las tecnologías de la información y la comunicación” (Cervantes Pérez, 2011, pág. 166).

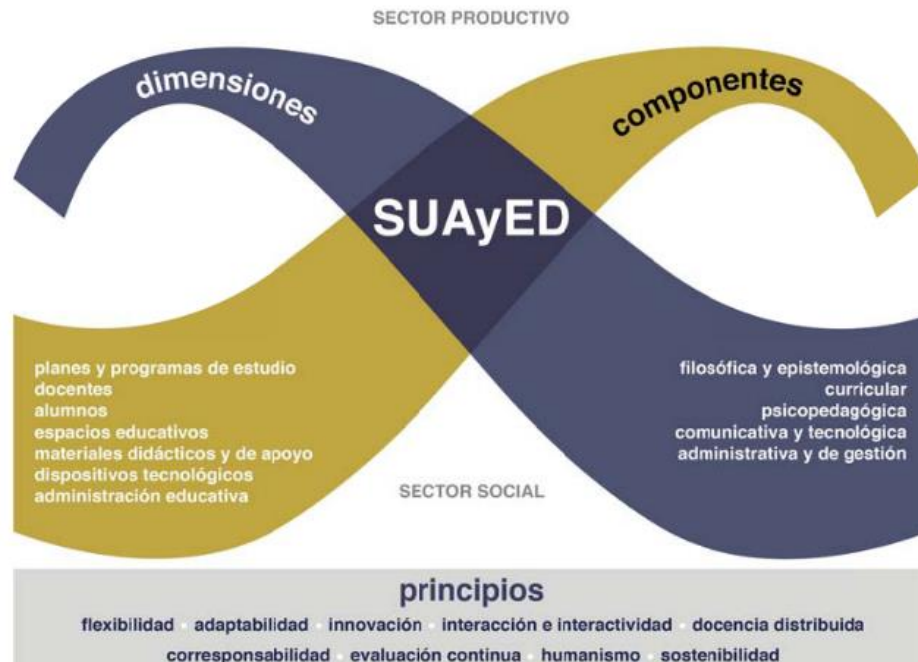
En la concepción de Modelo Educativo para el SUAyED que se generó en 2014, su fundamento era una aproximación a la ecología del aprendizaje, en términos de lo que propone George Siemens² en el año 2003, que concibe como “un sistema abierto en interacción con distintos sectores sociales, productivos y de servicios a la sociedad, dinámico e interdependiente, diverso, autoorganizado y en constante transformación” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 8).

Este modelo principios fundamentales en su base, que norman y dan orientación las relaciones entre los componentes y las dimensiones. Los principios que se proponen son flexibilidad, adaptabilidad, innovación, interacción e interactividad, docencia distribuida, corresponsabilidad, evaluación continua, humanismo y sostenibilidad (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 8 y 9).

Las dimensiones de este modelo instituyen los ejes de desarrollo que se deben considerar en el diseño de las propuestas curriculares de las diversas entidades académicas que forman parte del SUAyED. Las dimensiones son filosófica y epistemológica, curricular, psicopedagógica, comunicación y tecnología, administrativa y de gestión (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 9).

En tanto que los componentes del SUAyED son los elementos concretos que deben instrumentar y operar las propuestas curriculares que han sido diseñadas. La conforman sus planes y programas de estudio, docentes, alumnos espacios educativos, materiales didácticos y de apoyo, dispositivos tecnológicos y administración educativa (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 9).

² George Siemens es autor del Conectivismo, es una teoría de aprendizaje para la era digital.



Tomado de Modelo Educativo Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Sin embargo, en nuestros días observamos que en la perspectiva ecológica de Siemens (con la que fue concebida) no se implementa en la realidad, sino que simplemente funciona con la plataforma *Moodle* como un repositorio en que los alumnos realizan tareas y actividades con contenido en formato PDF o de procesador de textos; los participantes interactúan en foros, los docentes moderan y califican las actividades ya dispuestas, en algunas carreras, los contenidos curriculares, metodologías y materiales didácticos están basados más en la memorización que en una estructura curricular que permita al estudiante poner en práctica las competencias que se requerirán en su entorno laboral futuro.

Se consideraba que la docencia iba a estar distribuida en tres figuras, el asesor como experto en contenido, el tutor en el acompañamiento psicopedagógico y el mentor que podría brindarle opciones que incentiven la formación del estudiante, de modo que se buscaba que los docentes aprendieran a estimular el crecimiento profesional y personal de los alumnos, de modo que este proceso incentivara su autonomía, con una constante exposición y problematización de contenidos, análisis crítico, realimentación, complementación, vinculación de la

teoría con la práctica y con escenarios reales, con acercamiento a fuentes adicionales y profesionales mucho más actuales.

Otro elemento importante dentro de la caracterización del esquema conectivista de Siemens es el de la flexibilidad en el uso de la tecnología, debido a su constante innovación en la misma y en la comunicación. De manera que sea posible adaptar la tecnología, tanto de *Hardware* como de *Software*, con la más alta calidad y con estándares empleados en diferentes espacios, para que sea posible acceder a los contenidos en la amplia variedad de dispositivos existentes, lo que puede permitir la adaptación a los distintos estilos de aprendizaje y a las capacidades de los alumnos, pero al mismo tiempo que se apegara a los diferentes estándares, de manera que fuera sencillo, escalable, abierto, usable y accesible para convenir a la propuesta del SUAyED.

Dentro del Modelo Educativo del SUAyED, la flexibilidad está comprendida de las siguientes maneras:

Temporal, con opciones para que los alumnos rezagados tengan mecanismos para incrementar sus oportunidades de continuar dentro del sistema y que los que deseen adelantar créditos también puedan hacerlo.

Espacial, en que la educación en sus modalidades presencial, abierta, a distancia y mixta ofrezcan las alternativas de llevar a cabo enseñanza y aprendizaje en diversos lugares, tanto los que ofrece la UNAM como los que en su momento pudieran establecer por convenio con otras instituciones, así también aquellos lugares que por la iniciativa de los mismos alumnos se puedan proponer.

Didáctica, que se entiende como la diversificación en el intercambio de roles entre docentes como en alumnos, de manera que las metodologías de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación puedan adaptarse a las distintas situaciones, tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Acreditación que reconoce y valida conocimientos, habilidades, actitudes de los alumnos, adquiridas en otras escuelas, facultades o instituciones, incluso otros

medios que incorporaban a la educación no formal e informal. Tomaba en cuenta la experiencia profesional y laboral del estudiante, para su formación académica.

Movilidad, lo que distingue a la necesidad de validar el intercambio académico, tanto en el interior del país como en el extranjero, mediante un sistema de validación y reconocimiento de créditos. De modo que se pudiera favorecer la movilidad de docentes, alumnos, entre sistemas y modalidades educativas para favorecer la construcción de una gran diversidad de trayectorias personalizadas, mediante la formación de diversas comunidades de aprendizaje, tanto nacional como internacional.

Sin embargo, el Modelo Educativo del SUAyED se contradice con la realidad, cuando no ha permitido la flexibilidad que expresa, ya que la forma en que dicho sistema opera no lleva a cabo muchos elementos que el modelo indica, pero tampoco considera las características de la población perteneciente a las generaciones *Millennial* y *Z*. Más allá de que dichas generaciones sean estereotipadas por ser individualistas, frágiles y únicos (Vlog, 2018), requieren tener en su bagaje otras formas y espacios de aprendizaje, que no sea solamente basado en la memorización de contenidos, sino que incluya las suficientes habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permita desenvolverse en un mundo que, en palabras de Baena Paz es complejo, caótico, cambiante, crítico, con contradicciones y conflictos (Baena Paz, 2016, pág. 26).

La Facultad De Filosofía y Letras, a través del sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, imparte dos modalidades abierta y a distancia de modo que colabora estrechamente para el desarrollo de los cursos de las carreras de pedagogía y bibliotecología en su modalidad en línea, con la coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia; ésta participa en el asesoramiento de la elaboración de programas de estudio en un formato cuyo nombre es “Guiones instruccionales” colocada en una plataforma de trabajo académico totalmente en línea. La plataforma que se utiliza es *Moodle* y los alumnos envían actividades que posteriormente los profesores revisan y califican; también cuentan con un recurso

de comunicación en línea como mensajero o correo al interior de la plataforma, otros medios de comunicación en la plataforma son foros, *chats* y *blogs*.

Del mismo modo la CUAED imparte cursos de actualización *Asesor en Línea* a docentes que se incorporan en esta modalidad y, que son canalizados por las mismas escuelas y facultades.

En la Facultad de Filosofía y Letras, la primera carrera que se imparte en la modalidad a distancia es Pedagogía, desde el ciclo escolar de 2006-2, el enlace parte del estado de Oaxaca y, posteriormente, en el ciclo escolar 2010-1 la sede se amplían al Distrito Federal y Querétaro, finalmente la sede se encuentra en el Estado de México (Patricia Isabel, 2013, pág. 6).

CAPÍTULO 3: LA PRESENCIA SOCIAL, DIDÁCTICA Y COGNITIVA DOCENTE Y EL TRIÁNGULO DE MEDIACIÓN.

En este capítulo se desarrollan las relaciones que existen entre las formas de presencia docente, propuestos por Anderson, Rourke, Garrison & Archer, Presencia social, presencia didáctica y cognitiva, así como el Triángulo de Mediación de Yrgö Engeström bajo el supuesto de que en el SUAyED estas condiciones se cumplen parcialmente, pero es imprescindible realizar la reflexión a la luz de los agentes (objetivos de aprendizaje, alumnos, comunidad, porcentaje de trabajo, mediaciones, reglas de operación) que intervienen en la práctica docente, para potenciarla o limitarla.

Tres Formas de Presencia Docente a Distancia

Analizar la práctica docente a partir de las tres formas de presencia de éste, es medular en esta investigación, ya que la forma en que aparece la figura del profesor a distancia determina las interacciones con los alumnos, con los contenidos, mediaciones, con los objetivos del plan de estudios, las reglas de operación del sistema y la comunidad, con ello determina cómo será el porcentaje de trabajo que tenga que realizar.

La relevancia de esta propuesta se encuentra en comprender las diferentes facetas del docente a distancia y sus diversas intervenciones, pues éstas producen distintos tipos de interacción, ya que hay diferencias entre cada una de las maneras de aparecer y, están enfocadas a diferentes objetivos.

La presencia social del docente a distancia

Las interacciones en línea poseen características particulares, en las que están implícitos aspectos como las emociones que se expresan, costumbres, dinámicas grupales, relaciones, maneras de expresarse e interpretaciones. Los intercambios entre los participantes no son cara a cara y se encuentran en

diferentes lugares geográficamente, de manera que, para que exista un ambiente educativo armonioso dentro de la plataforma es necesario que exista una presencia social por parte del docente que puede favorecer un ambiente virtual cálido y donde puedan haber dinámicas constructivas, cercanía y que reafirmen la empatía, pues estos elementos propician que se reafirmen los grupos (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, pág. 7).

La comunicación a distancia es un factor que determina cómo es la calidad de la atención. Si es instantánea permite que el estudiante perciba cercanía e inmediatez, es decir que se está tratando con una persona real, con otro ser humano (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 22), lo cual en muchas ocasiones abre la posibilidad de permitir que los estudiantes expresen situaciones de tipo personal y que propician una confianza debido a la calidez percibida por los alumnos en el lenguaje del docente, que puede ser empático y cercano (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 19).

Esto es relevante porque en esa tesitura favorece que el alumno muestre otras formas de personalidad que en ocasiones no se revelan de manera presencial

“puede “humanizar” el clima a través de sus acercamientos empáticos, al responder rápidamente las comunicaciones no sincrónicas, propiciar las revelaciones de algunas dimensiones “humanas” de la propia personalidad de los estudiantes y, en general, respetar a las personas como tales” (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 4).

Cuando el docente sufraga la comunicación de manera inmediata, permite la humanización en las interacciones con los alumnos, lo que en muchos casos esto se traduce en la permanencia de los mismos, pues la sensación de soledad es menor y, si además de la comunicación inmediata expresa calidez, auspicia acercamientos con empatía y abre un canal de confianza, puede contribuir de manera importante en ayudar a los alumnos a generar redes de colaboración (Gunawardena, y otros, 2009, pág. 7), que son importantes para implementar

actividades en equipo o grupos de estudio, lo cual beneficia a la permanencia y a mejorar el aprendizaje, pues lleva implícitos elementos cognitivos y afectivos para relacionarse con los estudiantes, pero también posibilitar redes de apoyo que en el futuro puedan ayudarse entre ellos.

Asimismo, las redes de colaboración permiten que el alumno se sienta parte de una comunidad, ésta última precisa ser un elemento imprescindible en el triángulo de mediación de Engström, que se va analizar más adelante.

Si el docente tarda en responder los mensajes durante varios días, la interacción se enfría y esto influye de alguna manera en la motivación y permanencia de los estudiantes, que se va reduciendo.

Aguinaga Vázquez, Ávila González y Barragán de Anda expresan sobre el papel del docente en educación a distancia:

“para valorar las relaciones interpersonales en la comunicación mediada por computadora en la cual la ausencia de comunicación no verbal podría suponer dificultades en las interacciones” (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 4).

Las mismas autoras, proponen que se debe realizar una asesoría personalizada con cada uno de los alumnos (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 22), porque eso permitirá dar solución a lo que cada estudiante requiere, que puede ser la explicación de una actividad, prórrogas de tiempo para entregar actividades, que no serían posibles sin una presencia social del docente con empatía implícita (Bataller Sala, 2012, pág. 7).

Sin embargo, parte de la presencia docente en su dimensión social, implica los límites que diseña en función de su figura, que por un lado debe propiciar un ambiente cálido y cercano, pero sin soslayar los tiempos de entrega de las actividades, las condiciones y la calidad de las mismas, pues parte de los elementos formativos del docente, implican establecer claridad en la comunicación, límites en la forma de comunicación y de interacción, disciplina para establecer tiempos y calidad en las entregas de las actividades, que también se hacen presentes en la presencia social y que delinear indirectamente el comportamiento de los alumnos como profesionistas en el futuro.

La presencia social es una base fundamental para consolidar la *presencia didáctica*, que posibilita aspectos formativos intencionados, propios de la carrera que se imparte a distancia, en este caso de Pedagogía, y que da sentido a la práctica de los docentes de esta modalidad.

El modelo educativo que fue propuesto en 2014, genera la expectativa del docente del SUAyED como aquella figura que posee una gran presencia social, y ofrece apoyo conforme a las necesidades y requerimientos particulares de cada estudiante. La manera en que su presencia social beneficia a los estudiantes es comprendida como la figura del tutor en el modelo educativo, en que comprende las siguientes funciones:

Funciones del Tutor:

- Conoce la situación individual de cada tutorado e identifica áreas de interés y oportunidad para ofrecer orientación educativa y sobre aspectos académico-administrativos.
- Elabora el plan de trabajo tutorial y da seguimiento a las actividades acordadas con sus tutorados.
- Apoya al estudiante en la identificación y logro de sus metas.
- Interviene en aspectos relacionados con la motivación, organización del tiempo de estudio, selección de carga académica, vinculados directamente con el desempeño del estudiante.
- Fomenta una comunicación abierta con los tutorados.
- Coadyuva a que el tutorado sea y se sienta integrado a una comunidad de aprendizaje.
- Informa sobre los apoyos que ofrece la institución a los alumnos (cursos, becas, orientación, actividades culturales y deportivas, etcétera).
- Canaliza a los alumnos a los servicios de apoyo apropiados a la problemática identificada.
- Propone y desarrolla proyectos de investigación relacionados con el campo de acción de la práctica tutorial.

No obstante, estas tareas son comprendidas dentro del modelo educativo como funciones del tutor y es el docente a distancia quien ejerce dicha figura. Lo cual tiene el beneficio de que es el referente que crea los recursos que se necesitan para generar redes de colaboración, estar al tanto de lo que los alumnos requieren de manera personalizada y también el encargado de generar un ambiente de confianza entre los estudiantes. Sin embargo, puede caer en un desequilibrio por el porcentaje de trabajo, como elemento del triángulo de mediación de Engström que

se revisará con mayor detenimiento, ya que en ocasiones es identificado indistintamente como tutor, facilitador o bien como asesor. En el caso de la licenciatura en Pedagogía del SUAyED, se puede observar que, dado que la figura del tutor no opera, el asesor muchas veces cubre las actividades de ambas figuras.

La presencia didáctica del docente a distancia

Parte de las actividades que comprenden a la labor docente a distancia es su presencia didáctica. Anderson y su grupo de colaboradores, proponen que el profesor puede desarrollar principalmente tres cometidos principales: 1.- como diseñador de los ambientes de aprendizaje y, por lo tanto, como un especialista en mediación y contenido, que planifica y evalúa; 2.- como un interventor dentro del ambiente social que conduce al aprendizaje; 3.- como experto en contenidos que tiene nociones sobre cómo hacer que los alumnos aprendan (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, pág. 7).

Como diseñador de ambientes de aprendizaje se puede esperar que el docente seleccione los contenidos, las actividades que fomenten el aprendizaje, las evaluaciones y todos estos elementos deben permitir que se cumplan objetivos del programa de estudios. Asimismo, son muy variadas las alternativas que ofrece la tecnología para ampliar las actividades de aprendizaje que consoliden los objetivos planteados en los programas de estudios.

En este sentido, la función del docente es involucrar técnicas de “resolución de dilemas y problemas en todas sus fases” (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 9)

La labor de los docentes en términos didácticos debe estar pensada en función de crear condiciones de aprendizaje. Este aspecto se relaciona también con su presencia social, pero debe profundizar en las alternativas que los grupos de

trabajo ofrecen para la construcción de experiencias sociales de aprendizaje significativo.

Como experto en contenido, el docente a distancia, conoce las posibilidades que ofrece *internet* para obtener información, de modo que es importante que los alumnos conozcan las alternativas que existen para obtener información certera y validada, lo cual permitirá comprender una realidad, construir conocimiento y crear propuestas de soluciones a problemas específicos. De modo que como experto en contenido, parte del papel didáctico que posee el docente a distancia, consiste en proveer fuentes de consulta y bases de datos para fomentar la búsqueda de información.

Sin embargo, existe una apreciación de la pérdida de autonomía frente a una propuesta de aprendizaje del programa establecido, dado que no se tiene mucho control sobre el currículum, además de que la forma en la que se imparten la modalidad a distancia no marca una renuncia al sistema frontal unidireccional y, que además requiere la incorporación de las nuevas tecnologías y el manejo adecuado de las mismas (Bataller Sala, 2012, pág. 7).

Por su parte Díaz Barriga, propone que las innovaciones didácticas se construyan de los aprendizajes en la resolución de problemas, de casos por proyectos y aprendizajes por descubrimiento, de modo que el uso de estas estrategias podrían ser un recurso para favorecer una apertura y flexibilidad a la modalidad a distancia (Díaz Barriga, 2009).

La presencia social y la presencia didáctica de los docentes a distancia tienen una estrecha relación, en tanto que ambas favorecen la cohesión de los grupos de trabajo y alternativas de mediación para generar aprendizajes. Lo cual permite que al lado de estas dimensiones docentes coexista la presencia cognitiva.

Dentro del SUAyED la presencia del Asesor es la que más similitudes tiene con la presencia didáctica que proponen Anderson, Rourke, Garrison & Archer.

Docente responsable de conducir una asignatura, área o módulo. Tiene dominio de su campo de conocimiento. Cuenta con formación psicopedagógica en la modalidad en la que se desempeña. Maneja las tecnologías de la información y comunicación.

Funciones:

- Determina el plan de trabajo donde se establece el encuadre y las reglas de participación. Selecciona los medios de comunicación e información que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asesora, guía y orienta al alumno para la construcción del conocimiento.
- Fomenta el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y a colaborar.
- Vincula la aplicación de la teoría con la práctica.
- Motiva al alumno a alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Realiza el seguimiento de los avances académicos del alumno y ofrece retroalimentación retroalimentación de acuerdo con su desempeño.
- Evalúa los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos.
- Registra las calificaciones de los alumnos.
- Diseña material didáctico
- Diseña espacios en los que el conocimiento puede ser creado, explorado, e interconectado.
- Participa en la evaluación del programa y propone la mejora de materiales y contenidos.
- Plantea y desarrolla proyectos de investigación que permitan mejorar la práctica educativa y el desarrollo del Modelo Educativo del SUAyED.

La presencia cognitiva del docente a distancia

La presencia cognitiva del docente fomenta las oportunidades de los alumnos de rodearse de escenarios que favorecen el aprendizaje, éstos son ambientes protegidos en que los estudiantes pueden probar sus capacidades y perder el temor a equivocarse, a lo nuevo y a las observaciones a sus trabajos y actividades.

La presencia cognitiva del docente a distancia teje redes de colaboración entre estudiantes y académicos para que se propicie una adaptación al ambiente académico. De manera que la presencia didáctica es una plataforma en tanto que permite un diseño de actividades y estrategias de aprendizaje envueltas en las redes de colaboración, adecuados para proponer técnicas que integran la solución de dilemas y problemas (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001, pág. 8).

El modelo educativo propone un par de figuras similares a la presencia cognitiva. Dichas figuras son el *Mentor* y el *Experto o Consultor*.

Mentor

Profesional en algún área de conocimiento, incluso un estudiante más avanzado o ayudante de profesor, que puede participar en el proceso formativo de los alumnos o asesores al promover el desarrollo personal y el logro de sus metas.

El programa de mentoría es opcional, se realizará a solicitud del estudiante o por recomendación del tutor o asesor, y se concibe como el trabajo que un estudiante puede desarrollar bajo la supervisión de su mentor, en función de un programa de trabajo con calendario y objetivos, aprobados por la institución, con base en las necesidades específicas del alumno.

Funciones:

- Compartir su conocimiento y experiencia profesional con los alumnos a su cargo.
- Orientar a otros alumnos en la forma de abordar una asignatura, desde la experiencia del mentor como alumno.
- Establecer relaciones empáticas con otros alumnos para identificarse con su conducta, competencia, espontaneidad, valores y profesionalismo, motivándolos a concluir sus estudios.
- Guiar y apoyar en un área específica, para lograr tanto el éxito académico, como la formación profesional para el trabajo.
- Promover el desarrollo de destrezas y habilidades del estudiante para mejorar su aprovechamiento académico y el uso de la TIC en su formación.
- Fomentar la reflexión y análisis de problemas propios de la asignatura, a través de ejemplos, demostraciones y cuestionamientos.
- Orientar al alumno para establecer perspectivas más amplias sobre su formación, responsabilidad y organización.
- Apoyarlo en la evaluación de la consecución de sus metas académicas.
- Facilitar la vinculación del alumno con otras instituciones y personas, relacionadas con su formación que se encuentren fuera de su entorno escolar.
- Familiarizar al alumno con su campo laboral.

Experto o consultor

Especialista que comparte conocimientos y habilidades, con los alumnos y docentes, desde su ámbito de acción profesional (empresa, instituciones de educación superior, hospital, juzgado, comunidad, etcétera), contribuye al proceso de enseñanza, propiciando la consolidación de aprendizajes, valores y actitudes profesionales del estudiantado.

Funciones:

- Imparte conferencias, pláticas o debates sobre temas concernientes al programa o plan.
- Desarrolla proyectos de intervención o investigación acerca de temas relacionados con el área de conocimiento.
- Promueve la construcción de comunidades de aprendizaje y práctica de las diversas disciplinas para que funcionen de manera autónoma y propicien el desarrollo y mejoramiento de los ámbitos en los que se desenvuelven alumnos y docentes.
- Propicia el acercamiento de los alumnos al campo laboral” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 24 a 25).

Para el modelo educativo las opciones que puede brindar un mentor están vinculadas al apoyo de un alumno par o el propio docente, pero la estrategia que permite la figura del mentor estructura un puente entre la realidad y la teoría, en redes académicas y alternativas que favorecen la problematización y solución de situaciones específicas.

La presencia cognitiva también comparte una similitud con la figura del experto en contenido, tejido con el rol del mentor, que también fomenta opciones que permitan actividades y opciones de trabajo en el ámbito profesional, de manera que, sin perder contacto con academia, se pueden poner a prueba habilidades y competencias en espacios reales donde también existan alternativas de aprendizaje.

Se puede pensar que, Pedagogía es una carrera que lleva asignaturas como *Prácticas profesionales*, mismas que permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos y que favorece la incidencia de dicha profesión en la realidad educativa, especialmente para una licenciatura a distancia, que puede beneficiar a poblaciones lejanas donde radican los alumnos de dicha carrera a distancia.

No obstante, el docente del SUAyED no realiza el diseño de actividades de aprendizaje que están dentro de la dimensión cognitiva y tampoco contribuyen en el desarrollo de habilidades, por lo que en este caso, Bataller expresa que el sistema de educación a distancia tiene muchos retos, uno de ellos es el de “encontrar un modo de dar cabida a estos elementos de aprendizaje, reflexión y curiosidad en los sujetos para lograr aprendizajes planteados, en un sistema instruccional que por

sus orígenes y sentido es sumamente cerrado”, al mismo tiempo, se vea involucrado el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas (Bataller Sala, 2012, pág. 6).

Mucho de lo que se requiere para afrontar los retos del mundo contemporáneo, es generar en los estudiantes procesos de metacognición, contribuyendo a que el estudiante pueda identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para su proceso de desarrollo.

El docente instalado en su rol, puesto y función, en ocasiones es identificado indistintamente como tutor, facilitador o bien como asesor. En el caso de la licenciatura en Pedagogía del SUAyED, se puede observar que, dado que la figura del tutor no opera, el asesor muchas veces cubre las actividades de ambas figuras.

En el caso del modelo educativo vigente del SUAyED, se habla de una Docencia distribuida, que identifica

“a la figura docente como la principal promotora del acto educativo, pero incluye además la participación de diversos agentes educativos que contribuyen de manera significativa al buen desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje; de esta forma, el modelo reconoce las funciones que desarrollan figuras docentes como: los Asesores, Tutores, Mentores, así como de los Expertos profesionales que se encuentran ya insertos en los ámbitos de desarrollo profesional, productivo, tecnológico y de investigación” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, pág. 14).

El despliegue de las funciones que se tienen en cada una de las figuras, no es muy distante de la presencia social, de la presencia didáctica y de la presencia cognitiva, sin embargo, las tres figuras se representan en una sola, la del docente.

El docente a distancia del SUAyED en la realidad es una mezcla entre todas las figuras presentadas. En la perspectiva que presentan Anderson, Rourke, Garrison & Archer (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001), la presencia social está dada por el asesor, el tutor y el mentor; la presencia didáctica está situada por el asesor y el experto en contenido; en tanto que la presencia cognitiva tiene elementos del asesor, algunas funciones del tutor, mentor y experto o consultor.

Asimismo, el papel del docente en la educación a distancia no está involucrado en procesos metodológicos de creación de contenidos (salvo en casos de docentes muy específicos), puede caer en el riesgo de llegar a la inercia de formas de trabajo en que solamente se limita a calificar actividades y resolver dudas. Además, los docentes a distancia brindan atención personalizada, o bien, cumplen con otro tipo de funciones académicas y, dado lo saturado que puede ser el trabajo académico, buscan el camino que requiere menos esfuerzo, que sea más fácil, de modo que no se prueban otras herramientas por desconocimiento de estas (De Aguinaga Vázquez, Ávila González, & Barragán de Anda, 2009, pág. 26).

Importancia de la Teoría de la Actividad para esta tesis

La Teoría de la actividad es la creación de un modelo teóricoconceptual que describe tanto la estructura, como los componentes y relaciones de la actividad humana en sistemas de enseñanza y aprendizaje. Es un enfoque sistémico-complejo de la educación, que se generó a partir de las aportaciones de la teoría de sistemas (Luhmann), la teoría de la complejidad (Morin) y la teoría de la actividad (Alekséi Leóntiev), que desarrolló Yrjö Engeström, que ha permitido describir la estructura, componentes y relaciones de la actividad humana en sistemas de enseñanza y aprendizaje, dado que se explica a partir de la capacidad de enseñar y aprender de la especie humana (Salas-Madriz, 2016, pág. 2).

Ubicando a la educación desde esta perspectiva, que se entiende como un sistema de enseñanza y aprendizaje, notamos que existen supuestos en educación, comprendida como un sistema de enseñanza y aprendizaje intencionado, articulado y contextualizado, que posibilitan la construcción de un marco explicativo para el fenómeno educativo en todas sus dimensiones (Salas, 2013); entre ellos, destacan: El ser humano:

- Es un ser vivo y social, determinado por su herencia biológica y cultural;

- Posee un sistema nervioso altamente desarrollado y complejo que es capaz de generar procesos de pensamiento consciente y racional, de manera que es inteligente.
- Tiene la posibilidad de acceder al lenguaje y de mantener comunicación consigo mismo y con otros seres humanos, también puede dar articulación a procesos cognitivos y de pensamiento, partiendo de herramientas simbólicas, mediante las cuales se transforma a sí mismo;
- Puede construir medios y herramientas materiales que le permiten satisfacer necesidades de distinta índole, también desde las cuales transforma su entorno social y natural;
- Posee la capacidad a través de la cual comprende y experimenta la diferencia de una vida psíquica, que le sirve para comprender y experimentar la diferencia yo - mundo y, por consiguiente, desarrolla su capacidad de autoepoiesis, autoconsciencia y autorregulación;
- Tiene la capacidad de aprender desde que nace hasta que muere por cuenta propia, debido a la acumulación de experiencia y también por intermediación de otros seres humanos;
- Cuando se encuentra a prueba su supervivencia física, psíquica y social, posee la capacidad de aprender “ciertos conocimientos, habilidades y destrezas”; asimismo si a título personal es un conocimiento que le interesa adquirir.
- Cuando lo considera necesario o de modo personal tiene interés en enseñar, lo puede hacer como consecuencia de su capacidad de aprender:
- Tanto la enseñanza y el aprendizaje constituyen actividades indispensables para la supervivencia los individuos que forman parte de la especie humana, de manera que son funciones vitales (Salas-Madriz, 2016, págs. 2-3).

- Las herramientas simbólicas y materiales son mediadoras de la actividad humana dan acceso al mundo de la vida y al logro de objetivos, (García y García, 1996; Habermas, 1988; Luhmann, 1998).

El “carácter mediado de la acción lo explica la TA, porque esclarece cómo conoce y aprende el ser humano, de modo que es preciso describe y explica la confirmación de la carga genética, la configuración de la psique, la biografía y la inserción en el contexto sociocultural (Salas, 2013, p. 104).

Dadas sus características, la actividad humana posee tres niveles jerárquicos: actividad, acción y operación, mismas que pueden ser individuales o grupales (cooperativos), asimismo corresponden a motivaciones, metas y condiciones particulares.

Los niveles jerárquicos de la TA son actividad, acción y operación,:

1. Los motivos, tanto las necesidades, valores y deseos, que corresponden al nivel intencional.
2. El nivel que conforma los procesos de organización, planificación y solución de problemas, es el procedimental, y tiene la finalidad de lograr una meta final o metas intermedias. Dicho nivel se orienta a cumplir metas específicas, que además está circunscrito al interior del marco de los motivos.
3. El nivel operacional, que está dirigido a las condiciones prácticas de la acción. Ahí se ubican las rutinas prácticas con un fin determinado a nivel funcional, pero que también son un requisito previo a las acciones conscientes. (Vizcarro y León, 1998, p. 204)

Las acciones humanas se pueden desplazar de un nivel a otro, como resultado de las frustraciones y de la relación con los objetos, de modo que también la TA es un marco de referencia teórico-conceptual dinámico. Las ‘contradicciones o frustraciones’ pueden ser resultado los cambios en los factores externos cambiantes” (Vizcarro y León, 1998, p. 205).

Tanto las ‘frustraciones’ o contradicciones pueden ser resultado de factores externos cambiantes” (Vizcarro y León, 1998, p. 205). Las contradicciones, generalmente, son consecuencia “de la interconexión del conjunto de actividades con de factores externos cambiantes” (Vizcarro y León, 1998, p. 205). Cada miembro de la comunidad participa en múltiples marcos de generalmente, son consecuencia “de la interconexión del conjunto de actividades con situaciones de la vida real” (Vizcarro, 1998, pág. 205)

Siguiendo esta línea, la TA la frustración y las contradicciones pueden actuar como freno o estímulo para el desarrollo de la actividad humana en los niveles intencional, funcional y operacional.

Por su fundamento epistemológico y teórico, como se expuso, este enfoque se puede utilizar el desarrollo de la actividad humana en los niveles intencional, funcional y operacional. Por su fundamento epistemológico y teórico, como se expuso, este enfoque se puede utilizar para el estudio de la actividad individual y grupal, y a partir de los supuestos del modelo de Engeström es posible construir una estructura general de la actividad humana, que integra sus componentes esenciales, con base en los cuales se explica cómo ella es posible en un contexto sociohistórico dado, como se muestra en la figura 3. Si se ajusta el modelo a un sistema de enseñanza y aprendizaje, para el caso de la docencia, quedaría como se muestra en la figura que se presenta a continuación.

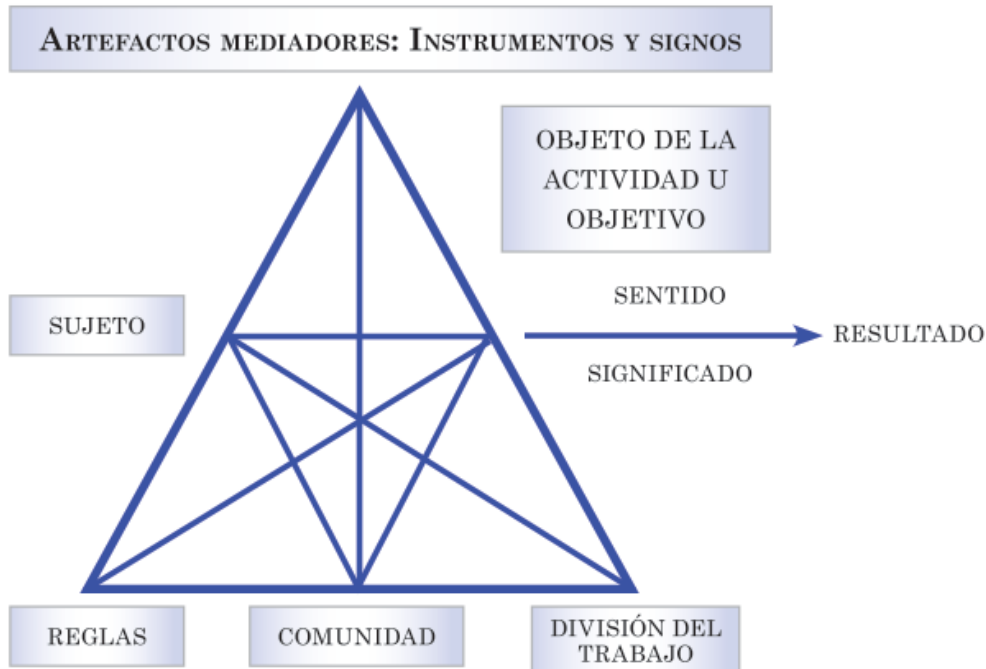


Figura 3. Elementos de la actividad humana. Elaboración propia con base en Knight (2006).

El triángulo de Mediación

Para comprender las tareas que realizan los docentes del SUAyED, con sus posibilidades y dificultades, es necesario entender el contexto en el cual desarrollan su práctica, pues este entramado es el que permite, potencia u obstaculiza su práctica.

Para estudiar las interacciones de los docentes al interior del SUAyED, se requiere tener una estructura para comprender con mayor profundidad las posibilidades evidentes, difusas o nulas de las tres formas de presencia del docente, expresadas en los apartados anteriores.

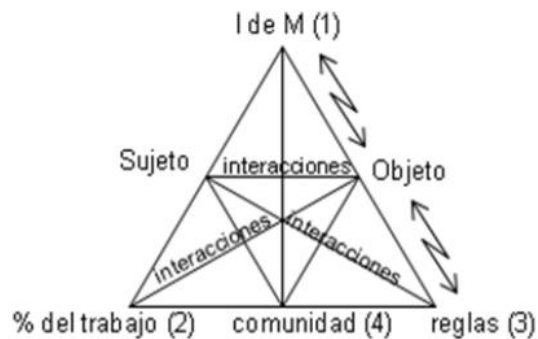
Las tres formas de presencia docente, social, didáctica y cognitiva pueden aparecer, expresarse e interactuar en la medida en que el contexto lo permita. De manera que para aproximarse al contexto se requirió de la teoría de la Actividad

propuesta por Yrjö Engeström, expresado en su triángulo de Mediación y que tuvo precedentes por Lev Semionovich Vigotsky y por Alex Leontiev (Vigotsky 1978, p.40).

En este sentido, la actividad es una formación sistémica y colectiva, con una compleja estructura mediadora, un sistema de actividad que genera acciones y desarrollo, es decir, se desarrolla mediante las acciones. No obstante, puede reducirse a acciones que tienen un principio y un final, pero que son relativamente efímeras en el tiempo de los individuos o de los grupos participantes. En cambio, los sistemas de actividad evolucionan durante un periodo sociohistórico, adoptando formas de organizaciones y de instituciones (Engeström, 2001).

El triángulo de mediación de Engeström posee agentes como: el sujeto, los Instrumentos de mediación, el objeto u objetivo a realizar, la comunidad, las reglas y la distribución del trabajo, en ella destaca la importancia de analizar las interacciones y conflictos entre cada elemento. Es así como se posibilita una revisión de los sistemas de actividad, en un macronivel de la comunidad y lo colectivo, en vez de centrarse en un micronivel exclusivamente, entendido como el actor o agente individual que opera con instrumentos, o bien en las interacciones y relaciones que se dan de manera intersubjetiva y cercana a los vínculos cara a cara en microcontextos (Larripa & Erausquin, 2007).

La actividad como una formación sistémica se expresa a través del triángulo de mediación de la siguiente manera



Tomado de Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization,
Yrjö Engeström

Es posible estudiar los diferentes procesos de aprendizaje intencional, recuperando las tensiones y contradicciones que se producen, de manera intra e intersistemas de actividad.

“La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo “. (Engeström, 2001, pág. 135)

“... la construcción de objetos mediada por artefactos (...) es un proceso dialogal y en colaboración donde distintas perspectivas (...) y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva” (Engeström Y. , 2001, pág. 135)

Engeström resume a la Teoría de la Actividad en cinco principios, que se pueden considerar para abordar los sistemas de actividad en su interrelación y dinámica interna:

El primer principio- comprende que la unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad que se relaciona con otros sistemas de actividad. Las acciones que realizan los individuos y los grupos son independientes relativamente, no obstante, están subordinadas entrelazadas y se comprenden cuando se interpretan dentro de su relación con los sistemas de actividad.

El segundo principio- considera que la manera en que se divide el trabajo en una actividad, crea posiciones distintas para los participantes e implica agentes con diversos puntos de vista, intereses y tradiciones; dicha diversidad de voces y multivocalidad de sistemas de actividad, favorece la visualización de la fuente de los problemas y cuáles pueden ser las prácticas de negociación.

El tercer principio- recupera el carácter histórico de los sistemas de actividad, comprendiendo que estos se conforman y transforman durante largos periodos de la historia, por lo que es importante retomar la historia local de la actividad de sus objetos conceptuales y materiales que lo configuran como tal.

El cuarto principio- destaca las contradicciones históricas acumuladas en los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, comprende sistemas abiertos, tecnología y objetos; producen contradicciones y deberían propiciar la posibilidad de acciones innovadoras enfocadas a un cambio.

El quinto principio- establece la posibilidad de transformaciones expansivas, en dichos sistemas de actividad que son generadas a partir de esfuerzos colectivos, deliberados por superar las contradicciones acumuladas “Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad (Engeström Y. , 2001, págs. 136-137).

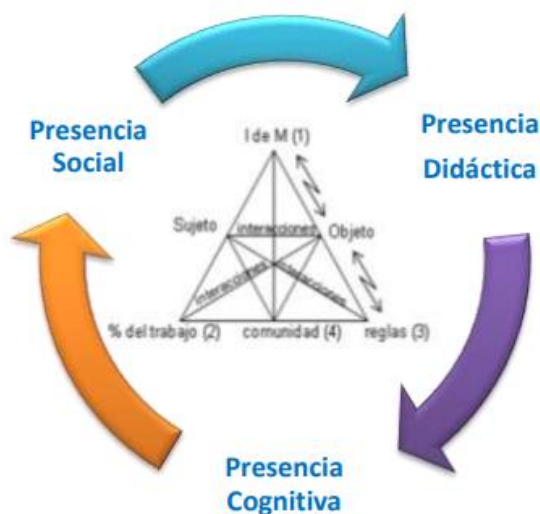
El triángulo de mediación (o también llamado mediacional) adecuado a esta investigación se entiende de la siguiente manera:

- Sujeto – Docente o estudiante (pero en esta investigación será observado desde la Experiencia de los profesores a distancia) en las posibilidades que arroja su presencia social, didáctica y cognitiva.
- Instrumentos de Mediación (I de M) – Presencia didáctica, Contenidos, actividades, tecnología.
- Objeto – Formación del Estudiante a distancia, logro de objetivos de aprendizaje establecidos.
- Porcentaje de trabajo % (2) – Diseño de Contenidos, Formación Docente, Asesoría, Actividades de aprendizaje realizadas por parte de los Alumnos.
- Reglas (3) – Modelo Educativo, Reglas internas de la Institución, Estatutos.
- Comunidad (4) – Coordinación del programa, Docentes, Alumnos.
- Las interacciones entre los agentes mencionados son favorecidas a través de la comunicación.

El Sujeto es el docente, que tiene influencia en los instrumentos de mediación, I de M (1), para poder cumplir con un Objeto u Objetivo, en este caso, posibilitar aprendizajes a un alumno. El Sujeto o docente se ajusta a las inclinaciones en las que se dispone la división del trabajo (2), se rige por las reglas que se disponen en la institución (3), interactúa con la comunidad (4).

Al interior de todos estos agentes hay tensiones, contradicciones, acuerdos y desacuerdos, pero se comprende todo a la vez, pues todos estos agentes e interacciones atraviesan la práctica docente, la posibilidad de reflexionar sobre ellas y dirigir una serie de estrategias para generar aprendizajes. Esta forma de análisis permite inferir aquellos elementos que atraviesan a la experiencia docente y, lo que está en sus manos hacer con las tensiones que de éste surgen, el cómo se avivan o estabilizan.

El Triángulo Mediacional que Engeström propuso (también conocido como Triángulo Mediacional Extendido o Expandido), permite comprender las posibilidades de establecer empatía y compromiso, de modo que ofrezca opciones de incidencia en los instrumentos de mediación, pues además permite dilucidar qué recursos internos posee el docente para incidir en los instrumentos de mediación.



La práctica docente o actividad del profesorado tiene como particularidad de que, debido a ella, “se transforma no un objeto material inanimado, sino un ser humano, una persona que se modifica a sí misma con la ayuda de otras personas más capaces, especialmente con la guía, orientación y mediación del profesor” (Vidal, 2007, pág. 9).

Los motivos del profesorado son diversos, pero siempre están vinculados con sus valores, visión de la enseñanza y su rol asignado, así como con los valores y la “visión” de la enseñanza de la institución, el enfoque del currículo, la cultura académica, y los incentivos y acciones visión de la enseñanza y su rol asignado, así como con los valores y la “visión” de la enseñanza de la institución, el enfoque del currículo, la cultura académica, y los incentivos y acciones administrativas que favorecen o limitan la calidad y efectividad de la actividad docente (Salas-Madriz, 2016, pág. 8).

Los objetivos de la enseñanza, en principio, deben estar alineados y ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, en respuesta a las demandas educativas que satisface la institución a la sociedad; son importantes porque “llegan a constituir verdaderamente el elemento rector del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando tanto los alumnos como los profesores los asumen como suyos” (Vidal, 2007, p. 4). Con base en lo anterior, de acuerdo con el de enseñanza y aprendizaje, cuando tanto los alumnos como los profesores los asumen conscientemente como suyos” (Vidal, 2007, p. 4). Con base en lo anterior, de acuerdo con el modelo de Engeström, la actividad del profesorado comprende:

1. El conocimiento y preparación de los contenidos de la materia que imparte, lo que presuponen una teoría de la educación y una práctica pedagógica.
2. El conocimiento psicopedagógico y de las características del alumnado que atiende.
3. La conciencia de los objetivos a lograr y de las condiciones ambientales y sociales que se pueden dar a lo largo del proceso de enseñanza.

La conciencia de los objetivos a lograr y de las condiciones ambientales y sociales que se pueden dar a lo largo del proceso de enseñanza.

4. La selección de procedimientos, tareas y medios más adecuados para una enseñanza efectiva (Vidal, 2007, p. 4.).

CAPÍTULO 4. LAS SOCIEDADES 1.0, 2.0 Y 3.0, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL COGNITARIADO.

Es importante realizar una breve contextualización histórica, articulada entre el rubro didáctico, tecnológico y laboral, que se abordará en el presente capítulo. Parte del objetivo de este capítulo es indicar el punto en el que la sociedad 2.0 disparó la incertidumbre, como un concepto que ha tenido un eco imprescindible en la sociedad 3.0, agudizando cada vez más la pérdida de certezas, en especial en el ámbito educativo, en las escuelas y universidades. Para el currículum, la forma en cómo los contenidos se exponen, el diseño de experiencias que propician aprendizaje, planeación didáctica, profesores, alumnos y actividades de aprendizaje.

Sin embargo, los avances tecnológicos dados a partir de la sociedad 2.0 y 3.0 también afectan la manera en que concebimos el empleo, los conceptos con los que se comprende al trabajador del conocimiento son diferentes y, en el caso de las labores que se desempeñan a distancia, toman el nombre de cognitariado, que se da en el contexto del teletrabajo y que particularmente nos interesa esta visión, enfocada a las experiencias de los docentes a distancia del SUAyED.

Sociedad 1.0

John Moravec (2008) establece un marco contextual entorno al funcionamiento de las sociedades 1.0. 2.0 y 3.0. La sociedad 1.0, se refiere a aquella forma de organización colectiva basada en actividades agrarias, ésta forma de organización después pasó a ser la sociedad industrial.

El aula es una construcción histórica desde hace unos trescientos cincuenta años, hasta nuestros días ha tenido un impacto en la forma en la que se lleva a cabo la educación en un contexto formal. Al respecto, cabe destacar la visión de Comenio (1592-1670), pues en su época tuvo un efecto revolucionario importante y, de ese

modo pudo responder a las necesidades de la población de su tiempo, llevando a cabo un proyecto democrático que se dirigía a niños y niñas que no hablaban latín.

Dicha visión de la escuela estructuró el aula con base al método frontal, es decir, que disponía a la figura adulta de pie e infraestructura didáctica institucional o pizarrón, que también es tecnología visual, lámina religiosa, frente a las y los niños, “que ordenaba los intercambios a la par que establecía una relación asimétrica y radial entre el docente/adulto y los alumnos/niños”. (Dussel & Quevedo, 2010, p. 17)

Años después, las aulas se configuraron mediante “la pedagogía simultánea y la organización de grupos homogéneos en edad”, entonces, se entiende por aula un conjunto de alumnos, estudiantes, colegiales, educandos o discípulos que “aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas, y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto” (Dussel & Quevedo, 2010, pág. 17).

En pleno siglo XXI la enseñanza aún opera bajo esta forma de organización y quizá siga siendo recurrente hasta que los seres humanos se conecten bioelectrónicamente a una computadora y se catalice el aprendizaje por medio de estímulos eléctricos, como *Neo* en la película *Matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999).

Lo que caracteriza a esta sociedad es que estaba más llena de certezas, de alguna forma era más sencillo hacer predicciones, garantizar un futuro, tener claridad de cómo sería cada día siguiente. El mundo del Siglo XXI es, en palabras de Zygmunt Bauman, líquido. Su perspectiva es valiosa cuando habla acerca de la metáfora de “lo sólido”, para referirse al espacio de tiempo de la ‘Modernidad Sólida’ y por definición, se entiende por sólido “todo aquello que persiste [en] el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a fluir” (Bauman, 2004, p. 9).

Es aquí donde resulta necesario dar paso a una nueva perspectiva que surge tras la irrupción de la tecnología en el mundo, especialmente con el *internet*, al dar

respuestas a una sociedad que deja de consumir información y empieza a conectarse para producirla.

Sociedad 2.0

Continuando con el planteamiento que realiza Moravec (2008) de la sociedad 2.0, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) agilizaron la vasta elaboración de significados, edificados de manera social, que fueron posibles gracias a que Internet facilita la confluencia de las personas, que las conecta y, de este modo, permite la reinterpretación de las ideas (Moravec, 2011). Es así que, a través del desarrollo de plataformas digitales como *blogs*, *wikis*, *YouTube*, etc., se realizan interacciones que permiten comunicar, conectar ideas y mezclarlas.

El acceso a las plataformas digitales que favorecen este tipo de interacciones a gran escala, lo que permite que cualquier persona tenga acceso a estas plataformas y se implique en el desarrollo de temas de interés, ha permitido que surjan ciudadanos científicos que se desenvuelven por ejemplo en proyectos que buscan inteligencia extraterrestre (SETI@Home), la cura contra el cáncer (Folding@Home) o la revisión de partículas de las estrellas que han sido encontradas en el espacio (Stardust@Home) (Moravec, 2011).

La sociedad 2.0 crea contenidos, hay colaboraciones en tiempo real, se funda la cultura a partir de aportaciones y de poder compartir, ganando más quien comparte, bajo esta realidad es un acto revolucionario quien no solamente piensa en sí mismo, sino en los demás; la comprensión del mundo se desdibuja para replantear la visión que tenemos de éste (Kelly, 2016).

Tal importancia tiene el conocimiento para la sociedad 2.0, que en lo que se refiere al modelo de hacer negocios en este tipo de sociedad, se entiende al conocimiento como un elemento imprescindible que coadyuva en la democratización de los mercados, generando “ciudadanos capitalistas que invierten en el mercado global de ideas, talentos, productos y otros tipos de capitales” (Moravec, 2011, pág. 52).

Desde un análisis de la sociedad, se requiere la mirada de Zygmunt Bauman, quien nos dice que podemos comenzar a observar que dada la “ligereza” con la que parece que se desarrolla la sociedad 2.0, se insta al concepto de fluido para describirla con una metáfora:

La “fluidez” es una cualidad de los líquidos y gases. Según nos informa la Encyclopædia Britannica, lo que lo distingue de los sólidos es que “en descanso no pueden sostener una fuerza tangencial o cortante” y, por lo tanto, “sufren un continuo cambio de forma cuando se lo somete a una tensión”. (Bauman, 2004, pág. 8).

Bauman asocia la idea de levedad con la extraordinaria capacidad que tienen los líquidos de desplazarse y de ser inconsistentes; “la práctica’ nos demuestra que cuando menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance” (Bauman, 2004, pág. 8).

Con esta premisa, podemos inferir que para la sociedad 2.0 se elige la rapidez, la fluidez, la inconsistencia, la liviandad, la movilidad, el acceso, de hecho el propio Bauman lo expresa con lucidez:

Los fluidos se desplazan con facilidad, ‘fluyen’, ‘se derraman’, ‘se desbordan’, ‘salpican’, ‘se vierten’, ‘se filtran’, ‘gotean’, ‘inundan’, ‘rocían’, ‘chorrean’, ‘manan’, ‘exudan’; a diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente -sortean algunos obstáculos disuelven otros y se filtran a través de ellos, empapándolos (Bauman, 2004, pág. 8).

El Planeta Tierra, que tiene agua en sí mismo desde una época inmemorial, ahora se inunda de una liquidez propiciada por una gran red que interconecta a muchos de sus habitantes. El *internet* es un invento que incita a desear tener tiempo y capacidad cognitiva para analizar lo que presenta en ese espacio, que es de todos y de nadie.

Un escenario sin precedentes, ciudadanos creando medios de información, personas resolviendo problemas a distancia, información fluyendo libremente por todas partes, *wikipedia* con menos errores que la enciclopedia británica, personas aprendiendo desde sus casas, plataformas que tienen montados cursos que se imparten de manera masiva, nos lleva a pensar que el modelo didáctico dado por la

relación que hay entre el docente con el estudiante y el contenido, así como el aprendizaje y la comunicación, se ve cuestionado por las TIC. Al momento en que el estudiante aprende mediante el sustento de la información, este puede manejar, gestionar y apropiarse (Ayala, 2012, 41).

En el caso de las mediaciones tecnológicas web 2.0, puede aprovecharse una red articulada de manera intencional desde el docente, dada por recursos tecnológicos, el contenido y las estrategias que contribuyen a que sucedan una serie de procesos cognitivos que den paso a generar aprendizaje y desarrollo de habilidades (Ayala, 2012, 41).

En el caso de A.W. Tony Bates y Albert Sangrè (2012) mencionan que, con la irrupción de las TIC, se hizo necesaria la gestión de la tecnología en la sociedad 2.0 y con ello se emplearon medios para administrar la información. Los sistemas de administración de enseñanza, tales como *Blackboard*, generan un sistema de gestión de aprendizaje y de modo automático, presenta direcciones de email y cuando se retroalimenta al estudiante esto se hace directamente en el sistema.

Entre las tecnologías de la enseñanza, que se pueden encontrar herramientas sincrónicas que permiten que los docentes y alumnos interactúen en tiempo real, estando alejados físicamente, el chat basado en textos, audio y videoconferencia, el software de tipo *Skype*, *e-Illuminate* y *Adobe Connect*, favoreciendo a que los alumnos se comuniquen con los docentes a través de una computadora de escritorio o una laptop (Bates & Sangrè, pág. 62).

Aunque es verdad, que estas formas de interacción son similares a la educación presencial que se imparte de manera frontal, los estudiantes responden vía chat; o bien puede darse la clase de manera asincrónica, en la que el docente se graba a sí mismo y los alumnos reproducen después el video.

Bates menciona una serie de señalizaciones en torno al uso de los blogs, las *wikis* (publicaciones en la red que normalmente se crean sin necesidad de tener una escritura en el código informático), se emplean como cuaderno abierto o de

actividades y los estudiantes los emplean para reflexionar acerca de lo que están aprendiendo.

Las *wikis* admiten aportaciones de otros autores que pueden alterar su contenido, porque permite la elección colectiva y abierta de una enciclopedia. Se pueden emplear para realizar actividades como redacción de informes en conjunto, trabajo colectivo. En el caso de mi experiencia como docente a distancia, cuando se dispone de una actividad que emplee *Wikis*, permite observar a quienes participan, qué aportan en cada intervención.

Las redes colaborativas como *Myspace*, *Facebook*, *Lincoln* o *Twitter*, que permiten ofrecer información personal en la web, se anuncia de forma individual y compartida con las personas que participan en esa trama social. Se pueden transmitir por ordenador, tableta o dispositivos móviles de fácil acceso, con interfaces sencillas de utilizar, de manera que en esos espacios se propician debates entre iguales (Bates & Sangrè, 2012., pág. 63).

Este tipo de foros y plataformas permiten al estudiante comprobar, cuestionar y construir su propio conocimiento, el profesor puede gestionar éstas plataformas y también decidir quiénes acceden y quiénes no. Este tipo de plataformas favorecen el aprendizaje informal.

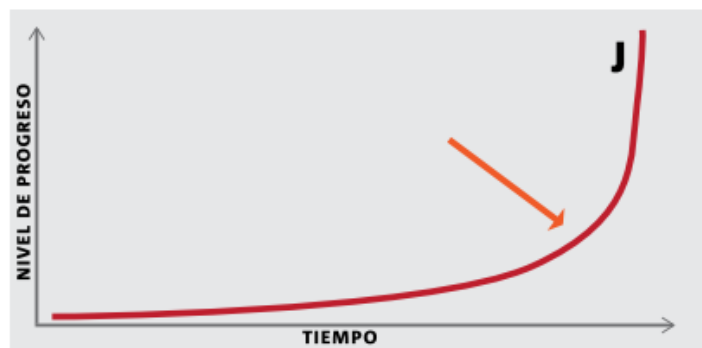
Sociedad 3.0

Pareciera ser que nuestra imaginación está siendo desafiada por una realidad que ha sido empujada por la ciencia ficción. La sociedad 3.0 no se puede entender sin tecnología digital, parece estar muy lejana, pero podría decirse que nos desenvolvemos en ella. De hecho, siguiendo a Moravec, la sociedad 3.0 se manifiesta por repercutir en los distintos progresos, generando tres consecuencias:

- Cambio social y tecnológico acelerado.

- Globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones.
- Sociedad de la innovación impulsada por *knowmads*. (Cobo & Moravec, 2011, pág. 53)

La Ley de Rendimientos Acelerados nos habla acerca de la evolución que conduce a un cambio acelerado en el ámbito de la tecnología y la sociedad (Cobo & Moravec, 2011) y fue mencionada por Raymond Kurzweil. En esta ley se expresa que “a mayor crecimiento exponencial del orden, mayor aceleración del tiempo. Es decir, el intervalo de tiempo existente entre eventos significativos crece menos con el paso del tiempo” (Kurzweil, 1999).



La curva “J” del cambio acelerado ilustra el desarrollo exponencial de la tecnología y la disminución exponencial de su coste.

Muchos aspectos de la sociedad han tenido cambios muy drásticos, la economía es uno de ellos y, también se puede decir que algunos de esos cambios producen diversificaciones en el tiempo y el espacio, de manera que la riqueza es un componente de crecimiento acelerado en el entorno económico y social según los autores Alvin Toffler y Heidi Toffler, se distingue por:

- a) es intrínsecamente no rival; b) es intangible; c) no es lineal; d) es relacional; e) se empareja con otro conocimiento; f) es más portátil que cualquier otro producto; g) puede comprimirse en símbolos o abstracciones; h) se puede almacenar en espacios cada vez más pequeños

y por último i) puede ser explícito o implícito, expresado o no, compartido o tácito” (Bocanegra Gastelum, 2009)

Ya en sí mismo, internet es una plataforma con una gran cantidad de fuentes que se pueden emplear para obtener información, de igual modo, para generar servicios y concebir a la economía.

Por ejemplo, un reporte de *TechCrunch* recientemente observó que *Uber*, la compañía de taxis más grande del mundo no tiene vehículos; *Facebook* la red propietaria de medios populares, no crea contenidos; *Alíbabá*, el minorista más valioso no tiene inventores; *Airbnb*, el más importante proveedor de alojamiento, no posee bienes raíces. Algo realmente interesante está sucediendo. *Netflix* el acervo de videos que los muestra sin ser propietario de ninguno; *Spotify*, la compañía de reproducción de música más grande me permite escuchar música sin ser propietaria de ningún disco y el *Kindle* de *Amazon* puede mostrar un acervo de más de 800 000 volúmenes sin necesidad de tener una librería y *PlayStation Now* me permite jugar sin comprar los videojuegos, lo cual, quiere decir que la posesión no es tan relevante, sin embargo, el acceso es más importante que nunca (Kelly, 2016, pág. 109). Desde una perspectiva social y económica, el modo en el que la tecnología incide en nuestra sociedad es innegable y muy trascendente.

Lo anterior manifiesta una importante cantidad de situaciones que han sido trastocadas por el acceso a los beneficios que trae consigo la tecnología. El proceso de enseñanza y aprendizaje, también se ha visto trastocado por esta manera de comprender la realidad.

En los últimos veinte años han sucedido cambios con gran rapidez, cobertura y gran profundidad, los mismos cambios que traen consigo una realidad con problemáticas imbricadas en tejidos multicausales, confusos, difusos y densos. (Baena Paz, 2016).

Bastó salirse un poco de la caja y, como una caja de Pandora, explotaron muchas situaciones, nuevas ideas, nuevos pensamientos, los científicos del caos

descubrieron que si sólo se considera la armonía, como lo había hecho la ciencia, el considerar el caos podría darnos otras respuestas, hacer ver lo que no veíamos (Baena Paz, 2016).

Además de que ha sido necesario encontrar otras maneras de conocer la realidad que ahora circunda y ya bien se ha manifestado de muchas maneras, como se ha mencionado, en la política, en la sociedad, en la economía y ha incidido en la educación, pues sin que nos demos cuenta ha permeado nuestras vidas de manera personal, de manera tan profunda a gran velocidad, sin algún tipo de precedente, que necesariamente es una realidad que se ha tenido que observar de otra manera.

Como consecuencia, una sociedad afronta desafíos cotidianos en un entorno cambiante y caótico, trae como consecuencia incertidumbre en el mundo, que provoca también en todos los ámbitos en los que nos encontramos, la tecnología pone en entredicho todo, incluso la propia existencia del ser humano (Migala, 2018).

La incidencia de la sociedad como se encuentra entendida hoy en día, es cada vez más caótica, por dar ejemplos, basta con entrar a *blogs* de *fake news*. Lo grave es que se están tomando decisiones con base en información falsa. La información tendría que revisarse de una manera cuidadosa, pero no es una constante, por lo que además de que genera titubeos, también produce lo que se conoce como la desestructuración de futuros, de manera que cada vez las certezas son menores.

De hecho, ya estamos inmersos en una situación llena de gran velocidad y sin punto de retorno, en el que las tecnologías disruptivas están marcando el futuro en tanto surgen innovaciones que desvanecen cada vez más los límites entre las esferas física, digital y biológica. Por ejemplo, los robots en salas de operaciones y establecimientos de comida rápida, el uso de la impresión en 3D que permite reutilizar las materias primas y genera una economía circular (Johan Aurik, 2017).

Lo anterior significa que, si la incertidumbre que se arroja por medio de las innovaciones tecnológicas no fuera suficiente, la manera de vivir, trabajar y el mismo

funcionamiento de la sociedad, se verá modificada por dicha innovación tecnológica (Johan Aurik, 2017).

También la educación está expuesta a los desafíos de la actualidad, uno de ellos involucra la forma de organizar el conocimiento, lo cual atraviesa al concepto de la educación formal, dada la disponibilidad de los contenidos. De manera que para el investigador educativo Cristóbal Cobo, el contenido abierto para la educación debe pensarse de la siguiente manera.

1. Crear un currículum personal a la medida de los contextos, de los alumnos, etc. Con tantos accesos a la información y nuevos desafíos, podríamos comprender la necesidad de un currículum a la medida del contexto, capacidades, las motivaciones, los perfiles del grupo de personas.
2. Identificar recursos teóricos, prácticos, metodológicos... Distinguir recursos teóricos, prácticos o que posteriormente puedan ser herramientas o instrumentos para enriquecer y metodologías para el aprendizaje.
3. Actualización constante de los contenidos, de manera que sean abiertos para que no queden obsoletos.
4. Los contenidos deben ser compartidos, rearticulados, diversificados y optimizados con pares, de manera que estén revisados. Para ello es necesario combinar, intercambiar, compartir, enriquecer, analizar, desmenuzar y rearticular, ya que no sirve si el contenido está fuera de contexto.
5. Remezclar contenidos de acuerdo a las propias estrategias de aprendizaje, y las propias estrategias, experiencias y vivencias para aprender.
6. Hibridar los contenidos, es decir combinar, intercambiar, contexto de aprendizaje, individual, colectivo, etc.
7. Combinar contextos de aprendizajes, individuales, grupales, formal, informal, etc. Combinar contextos de aprendizaje, individualizado, contexto de aprendizaje individual, colectivo, formal, informal, *on line* y *off line* (Cobo C. , 2013).

También existen planteamientos que prescinden de una estructura curricular y también de la docencia, como la Escuela 42 en Francia, que es una universidad gratuita de tecnología y de desarrollo de *software*, que no tiene profesores, promueve el aprendizaje entre compañeros, ya que la finalidad de que esté estructurada de esa manera es para que los alumnos puedan forjar su propio camino, que piensen de manera creativa e innovadora, pues para desarrollar las

aplicaciones deben encontrar soluciones que no son expuestas como un contenido de asignatura, sino que ellos mismos las buscan solos, pues los contenidos se encuentran a disposición del estudiante a cambio de casi nada (Pighi Bel, 2016).

El cambio en las universidades ha tenido un impacto profundo en las exigencias y características del trabajo docente, principalmente, en cuanto a la calidad de la enseñanza, y los enfoques y estrategias de actuación del profesorado. Las nuevas demandas a este sector tienen repercusiones en diversos ámbitos: ampliación de las funciones tradicionales, exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes e incremento de la burocratización didáctica (Zabalza, 2002, p. 14).

Las exigencias emergentes al personal académico evidencian que hay una complejización creciente de la docencia universitaria, que requiere una reconstrucción y resignificación de su perfil y funciones. Si bien hay un debate abierto al respecto, resulta indiscutible que las lecciones magistrales y la explicación tradicional de contenidos son insuficientes en el nuevo escenario de la educación superior (Salas-Madriz, 2016, pág. 15).

La actuación docente ocurre hoy en un contexto de transformaciones profundas de las universidades, que conlleva retos para el sector en diferentes niveles. Uno de ellos, ampliamente reconocido, es la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza y la creación de formas innovadoras de docencia que aprovechen el potencial de esos medios para elevar la calidad, equidad, acceso y pertinencia de la formación universitaria (Salas-Madriz, 2016, pág. 15).

Ello obedece a problemas y exigencias educativas nacionales y globales, que implican un abordaje sistémico y un enfoque que permita una perspectiva realista de las implicaciones que esto tiene para la docencia universitaria. Siguiendo el modelo de Engeström, las condiciones que se requieren para el cambio en la

docencia universitaria involucran el sistema de enseñanza y aprendizaje como un todo (Salas-Madriz, 2016, pág. 15).

Esto supone transformaciones estructurales, funcionales, pedagógico-curriculares, culturales, operativas y en la enseñanza misma, que dependerán de la gestión de la innovación, de la forma en que se maneje la resistencia al cambio, así como de la capacitación, el apoyo institucional y las posibilidades reales de las personas clave involucradas en el logro de esa meta; en particular, del profesorado. Desde esta perspectiva, el modelo de un sistema de enseñanza y aprendizaje de Engeström tiene como principal ventaja que rompe con perspectivas teóricas parciales y parcializadas, así como con posiciones idealistas, dogmáticas, ideológicas, politizadas y reduccionistas de la docencia (Salas-Madriz, 2016, pág. 15).

La enseñanza debe tener bases teórico-conceptuales sólidas que orienten la práctica docente en organizaciones educativas donde haya espacios para el debate, la discusión y el análisis de la enseñanza. De ahí, la importancia de la formación que orienten la práctica docente en organizaciones educativas donde haya espacios para el debate, la discusión y el análisis de la enseñanza (Salas-Madriz, 2016, pág. 18).

La sistematización, conceptualización y reflexión sobre la práctica docente juegan un papel fundamental en el desarrollo del profesorado, lo que implica un compromiso institucional con la docencia en varios niveles: itinerarios formativos, convocatorias sobre docencia e innovación, reuniones científicas, difusión de experiencias, creación de materiales (Salas-Madriz, 2016, pág. 18). Esto de manera implícita contribuye a las formas de presencia de la figura docente:

a. Medidas estructurales: itinerarios formativos, convocatorias sobre docencia e innovación, reuniones científicas, difusión de experiencias, creación de materiales sobre formato o contenido de la docencia, desarrollo de centros específicos

(acreditación, documentación), evaluación de la docencia, incentivación de la buena docencia, reconocimiento institucional de la innovación docente, intercambio de profesores, apoyo continuado al profesorado en las clases, etc.

b. Medidas didáctico-organizativas: reformulación de programas, ajuste de docentes a sus posibilidades como enseñantes, potenciación de departamentos y equipos, organización de tutorías, clarificación de competencias docentes entre facultades, departamentos y titulaciones, asesoramientos específicos, etc.

c. Medidas diferenciales, dirigidas al profesorado novel, al implicado en prácticas, al profesorado de primero, al profesorado experimentado, etc. (Monereo y Pozo, 2003, p. 136).

El uso de la tecnología cuestiona y obliga a replantear las estructuras de la misma sociedad y, como ya se ha expresado, empiezan a existir algunas alternativas en educación como el ejemplo de la escuela 42. Ante los desafíos de la tecnología cabe cuestionarse en esta investigación, ¿qué propone el SUAyED de la UNAM como estructura de trabajo educativo y didáctico?.

La propuesta tecnológica ofrece un instrumento para desplegar los contenidos y la perspectiva didáctica de tipo frontal, en la que una plataforma posee los contenidos, con base en éstos se desarrolla una actividad, misma que deberá ser calificada por un asesor o tutor, para obtener una calificación. No obstante, dicha propuesta no favorece la generación de otras propuestas en las estructuras ya establecidas.

Con la explosión de las innovaciones tecnológicas, el ámbito de la fuerza laboral también ha sido atravesado, de modo que poco a poco se va transformando y, para extrapolarlo al tema que nos compete en esta investigación, las experiencias de los docentes del SUAyED, se vuelve necesario interpelar el concepto de *Cognitariado*.

Sin embargo, para comprender al *Cognitariado* es necesario identificar que el término de Proletariado proviene del latín *proletarius*, “aquel que solo posee su prole, sus hijos”. El *pater familias* en Roma tenía un importante poder sobre su mujer e hijos, pues podía incluso llegar a venderles como esclavos. Por esta situación, en

el *Manifiesto Comunista* (1848), Karl Marx llamó “proletarios” o “proletariado” a la clase que apoyaba y que se distinguía por no poseer capital.

Era la clase que carecía de propiedades y solamente se tenía a sí misma, “a su familia y prole, a su fuerza de trabajo, a la fuerza de sus brazos, piernas, corazón, músculos”. Es por esa razón que temporalmente vendían esa fuerza de trabajo (Mayos, 2013).

El proletario no equivale a esclavo, ya que éste depende absolutamente de su amo, toda su persona y cada momento de su vida. En cambio, es un trabajador que vende fuerza de trabajo, pero no todo lo que involucra a su persona, ni todo el tiempo, sino solamente durante el tiempo de la jornada laboral y, además, dichas condiciones tendrían que darse de acuerdo con el contrato que estipula las condiciones específicas (Mayos, 2013).

Hay que notar y destacar que, en el fondo, el proletariado debería incluir por igual a los trabajadores manuales e intelectuales, a los no formados y a los muy educados. No olvidemos que el famoso y muy culto escritor clásico de fábulas, Esopo, era esclavo hasta que fue liberado. El trabajo que desempeñará sea intelectual o manual, no cambia la condición de proletario (Mayos, 2013).

Mayos explica que la misma evolución de la sociedad encaminándose hacia la postindustrialización y, la sociedad del conocimiento provoca que casi todo trabajador sea en gran medida un trabajador cognitivo, podemos decir que hoy por hoy el proletariado se representa por el *cognitariado*.

En la sociedad postindustrial, de las TIC y del conocimiento, cada vez más las personas valen por su capacidad cognitiva. “El cognitariado vale tan solo lo que vale, mientras vale y en la medida que vale su cognición” (Mayos, 2013). Ante la menor relevancia que tiene la fuerza física e incluso de la manual, el gran componente productivo de la fuerza de trabajo en la sociedad postindustrial es la capacidad cognitiva (Mayos, 2013).

La designación “*Cognitariado*” es precisa porque destaca una condición laboral y profesional que predomina en la sociedad postindustrial del conocimiento y las TIC. Aquella máxima de Francis Bacon “saber es poder” es una razón por la

que los trabajadores están bajo el dominio de la “sociedad del conocimiento”, siendo trabajadores cognitivos, “*cognitariado*” (Berardi, 2003).

La proporción de este tipo de trabajadores aumenta y pone a disposición su capacidad cognitiva. La tendencia histórica parece inequívoca: el número de trabajadores y trabajos cognitivos aumenta en tanto sea mayor la “sociedad del conocimiento” (Mayos, 2013, pág 144). Dentro de la sociedad actual, las condiciones del *cognitariado* arrojan una importante cantidad de situaciones que afectan el desempeño de los trabajadores del conocimiento y la tarea docente no escapa a estas condiciones. El conocimiento que se vende mediado por tecnologías digitales, pero también que pone a la venta la producción de conocimientos, su cognición, con todo lo que ello implica.

Franco Berardi expresa que los intercambios informativos de manera acelerada, han producido y siguen produciendo efectos patológicos en la mente humana, porque los individuos no están en condiciones de elaborar la creciente masa de información de manera consciente debido a el cúmulo de información que puede entrar por medio de sus computadoras, teléfonos móviles, tabletas, agendas electrónicas. No obstante, si se pretende ser un ganador, es necesario darle continuidad, “conocer, valorar, asimilar y elaborar toda esa información” (Berardi, 2003, pág. 22).

Siguiendo a Franco Berardi (*Bifo*), lo anterior produce estrés de atención de manera frecuente y, además, una considerable restricción del tiempo disponible para la afectividad, de lo anterior se deriva una devastación del psiquismo individual, es decir, trastornos como la depresión, pánico, angustia, sensación de soledad, miseria existencial (Berardi, 2003, pág. 32).

La aceleración de la vida misma con esta cantidad de sugerencias informativas, merma la consciencia del estímulo, también genera una disminución de la profundidad con que se despliega la esfera estética, también hay menos sensibilidad, por lo tanto también afecta a la esfera de la ética (Berardi, 2003, pág. 42).

El concepto de *cognitariado* surge con la devastación del sistema de garantía social del Estado del bienestar, desde la penúltima década del Siglo XX, fueron notorias las situaciones que ponían en incertidumbre a grupos de clases bajas, así también, clases medias que se vivían en el “cuarto mundo”. Estas condiciones comenzaron a alcanzar a grupos de clases altas, que de alguna manera estaban resguardadas de la precariedad, pero se agudizaron con la crisis del 2008. (Solsona, 2013, pág 153).

De esta manera, asciende la jerarquía social de situaciones como el desempleo, la obsolescencia profesional o el fracaso en el reciclamiento laboral, que estaban relacionadas con las clases trabajadoras y que producen daños contiguos del capitalismo cognitivo. (Berardi, 2003, p. 78).

En todas las clases, se expande la obsolescencia laboral y profesional (Mayos y Brey, 2011, p. 5), son muchas las profesiones, médicos, arquitectos, ingenieros y expertos en diversas áreas, a quienes ya no les resulta tan fácil mantenerse actualizados en esta era tecnológica turboglobalizada y acelerada. En este sentido, la docencia presencial o a distancia no escapa a esta condición de adaptación continua.

Esto repercute en los alumnos al egresar de la Universidad, así como en los profesores, cuyo trabajo se pone en entredicho al ser potencialmente de remplazado por inteligencia artificial o *nano tutores*³.

Todo lo anterior, coloca en incertidumbre a los docentes, que dentro de la “sociedad del conocimiento”, puede llevar al cognitariado más fructífero a caer en situaciones de precariado (Mayos y Brey, 2011).

Ante esta situación, los docentes cubren una serie de funciones y obligaciones para satisfacer una calificación que les permita conservar su trabajo o

³ Los *nano tutores* son dispositivos electrónicos que poseen un programa de inteligencia artificial, que realiza algunas de las funciones de un docente, como calificar actividades y garantizar que no estén copiadas de un sitio de internet, responde a las dudas de los alumnos en tiempo real, entre otras.

umentar su salario por diversas vías laborales. En palabras de Carlos Ossa (Plieque, 2020),

“Hoy en día el maestro es básicamente un funcionario de un currículum que debe cumplir con una cadena de obligaciones para poder al mismo tiempo satisfacer una calificación que por esa vía le permite que no lo despidan o que le suban el sueldo. Es decir, la idea misma de el maestro como el que conduce un proyecto ha sido sustituido por el que organiza un programa. El maestro, de alguna manera, era la posibilidad de pensar la existencia. La pregunta es, ¿Quién piensa hoy en día la existencia?”.

La necesidad de justificar la presencia docente en los procesos de aprendizaje, se ve cuestionada ante la posibilidad de suplantarla por Inteligencia Artificial, de modo que, en palabras de Carlos Ossa

“no se trata de una fuerza coercitiva que obligue a levantarse en las mañanas para ir a trabajar, hoy en día ya no nos acostamos por trabajar, entonces el sistema ha modificado la relación con el cuerpo, entonces ya no explotas un bien, explotas a ti mismo para obtener un bien, “pagamos por trabajar” (Plieque, 2020).

Al poner en juego sus habilidades cognitivas, emocionales, profesionales, el cognitativo, y en este caso los docentes del SUAyED, se llevan a una forma de autoexplotación, que, si no encuentran un equilibrio para desplegar para sí mismos, la autorregulación puede estar al servicio de la autoexplotación, esto deriva en estrés, depresión y adicciones, trastornos que son naturalizados (Plieque, 2020).

Si tomamos en cuenta que el docente trabaja con procesos de aprendizaje de los alumnos, disponiendo de su cognición, sus emociones, sus conocimientos y habilidades, significa que se lleva a sí mismo a la autoexplotación, que impacta en la atención que se le brinda a su práctica docente y particularmente, a su presencia frente a los alumnos en su dimensión social, didáctica y cognitiva.

De modo que ante una situación de autoexplotación podría producir una posible negligencia ante los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a su presencia didáctica y cognitiva para diseñar experiencias de aprendizaje o alternativas a los lineamientos del sistema, pero también en el sentido de incentivar la motivación y la permanencia de los estudiantes, pues la autoexplotación lleva en

detrimento de su dimensión estética y sensibilidad, cada vez más carentes cuando se busca mantener el interés en la cercanía con los alumnos o de articular con la comunidad un soporte de sostenimiento para propiciar su permanencia y término de la licenciatura.

Las tendencias actuales demandan una gran reestructuración, que se tiene que plantear a partir de los desafíos sociales actuales, pero hay una necesidad de replantear el ejercicio de la docencia, que faculten esta posibilidad en un largo plazo y que dirija su desempeño hacia la orientación del aprendizaje, no hacia una cobertura de necesidades incrustadas en la burocracia académica.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación y derivar la interpretación correspondiente a los testimonios de las profesoras, bajo las características de las tres formas de presencia docente, social, didáctica y cognitiva, con el Triángulo de Mediación que permite dilucidar las formas de interacción que hay al interior del SUAyED, se diseñó una metodología con base en elementos que constituyen la experiencia educativa, que involucra al docente, al alumno, a los procesos y objetivos de aprendizaje, los elementos emocionales que contribuyen a la generación de opciones y re planteamientos educativos; es decir, a una incidencia en procesos que, con base en la experiencia de los docentes impactan en la manera de generar una formación en los estudiantes.

¿Cuáles son las experiencias significativas de los docentes en su papel dentro del SUAyED de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México?.

Me interesé en escudriñar las posibilidades que tiene los docentes para contribuir en el aprendizaje de los alumnos, pues en el futuro se desempeñarán por medio de sus profesiones en un mundo complejo, egresando del Sistema de la Licenciatura en Pedagogía del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. En mi caso, como profesionista tengo experiencia elaborado estrategias didácticas de asignaturas en el Instituto Politécnico Nacional, dentro del equipo de la modalidad a distancia, así como docente en la modalidad a distancia para la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Procedí a la elaboración del guión de la entrevista, a partir de las reflexiones sobre mi práctica y las actividades que realizo; también se buscó una aproximación con varias docentes y alumnos del programa de Licenciatura en Pedagogía, preguntando sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad que contribuyen en propiciar el aprendizaje de los estudiantes, así como otras opciones didácticas que emplean las TIC. Al notar que hay docentes y estudiantes que sí conocen de otras

herramientas, se encaminó el guion de la entrevista a las alternativas que se ofrecen para favorecer aprendizajes relevantes.

Es importante señalar que el guion de la entrevista fue elaborado pensando en las opciones de la sociedad 2.0 y 3.0 para generar otras posibilidades de aprendizaje, que parten de un contenido abierto y disponible para el aprendizaje de los alumnos de esta modalidad de aprendizaje.

Se realizó la entrevista a profesoras del sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Licenciatura en Pedagogía, que tuvo como base el siguiente guion:

Temas

Formación

- ¿Qué se necesita para ser docente en este sistema?
- ¿Qué aprendió acerca de la manera de ejercer la docencia en línea?
- ¿Cuántos años tiene de servicio?

Funciones como docentes

- ¿Ha sido docente presencial?
- ¿De acuerdo a su experiencia, qué diferencias hay entre la docencia presencial y la virtual?
- ¿En cuál usted siente que es más laboriosa su función? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son sus funciones como docente?
- ¿Qué materia imparte en línea?
- ¿De su materia, qué contenido ha notado que se les dificulta más aprender?
- Un ejemplo de lo que hace para mejorar el aprendizaje de éstos contenidos.
- ¿Conoce herramientas web o elementos que puedan favorecer el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Alguna autoridad guía su trabajo o monitorea la forma en la que realiza su función como docente?

Experiencia

- ¿Cómo viven la docencia desde esta perspectiva didáctica de la formación de los alumnos?
- ¿Cuántas horas trabaja?
- ¿Es su único trabajo?
- ¿Ha vivido problemas como docente en este sistema?
- ¿Qué le gusta de ser docente de Pedagogía, SUAyED?

Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de alumnos tiene? ¿Sabe a qué se dedican? ¿Percibe que este sistema les funciona a los alumnos para aprender? ¿Puede notar el ánimo o el deseo por aprender por parte de sus alumnos? ¿Qué ánimo percibe de los alumnos? En su percepción ¿Qué recursos necesitan los alumnos para alcanzar sus metas como alumnos a distancia? ¿Los alumnos alguna vez le han comentado cómo se sienten en éste sistema?
Mediación tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es la plataforma? ¿Qué tipo de actividades tienen? ¿Hay alguna actividad que les permita realizar actividades en las que los alumnos realicen videos, escriban un blog, infografías, Padlets, documentos que editen de manera colaborativa, etc?
Tipo de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué medios usa para comunicarse con los alumnos? ¿Cómo utiliza éstos medios? ¿Ha usado videoconferencias para interactuar con ellos?

Se aplicaron las entrevistas de los meses de marzo a mayo de 2017 y se solicitó el acceso a las entrevistas por medio de una carta proporcionada por mi tutor, el Dr. Ángel Díaz Barriga, al coordinador, Mtro. Miguel Ángel Pérez Álvarez, quien accedió de manera inmediata.

La manera en que las profesoras se seleccionaron fue a partir del criterio del coordinador de la carrera en el sistema, sin embargo él preguntó sobre el tema de la tesis, y se le explicó que la premisa que se estaba trabajando tenía la intención de analizar la práctica docente en los tres tipos de presencia de las profesoras, social, didáctico y cognitivo, ante el núcleo didáctico del SUAyED. Con esta premisa, el coordinador hizo la elección. También fue elegida una profesora al azar. En total se entrevistó a 5 profesoras.

Se enviaron correos electrónicos a las profesoras, solicitando las entrevistas y con la autorización del coordinador de la carrera de por medio.

Se hicieron tres entrevistas en el centro de trabajo de cada profesora y una más en videollamada.

La información que aportaron las profesoras es significativa, porque revela los procesos, interacciones y contradicciones que experimentan en su práctica cotidiana, en el sistema de pedagogía a distancia. Además, permite inferir las diferentes maneras en que la figura del docente a distancia tiene un impacto importante en el sistema, pero también es atravesada y reducida, frente a los procesos de construcción, potenciación, obstaculización y tensión que se generan hacia los procesos didácticos.

Es por ello que las aportaciones que fueron brindadas en estas entrevistas, permiten suponer que dentro de las diversas limitantes que existen para generar situaciones de aprendizaje, su trabajo va más allá de la asesoría, porque destacan su compromiso por generar oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

De manera que para comprender las experiencias de las docentes entrevistadas, se utilizó el marco de referencia que involucra su presencia social, cognitiva y didáctica, al interior de un sistema que se expresa en el Triángulo Mediacional Expandido.

Una vez realizadas las entrevistas la perspectiva que se tuvo de inicio se modificó, pues son las diferentes interacciones y tensiones al interior del sistema, las que posibilitan o limitan la capacidad didáctica de los docentes. También permitió distinguir qué recursos tienen, los que no tienen y cuáles se necesitan, pues todo ello produce tensiones en el sistema; es decir, lo que las docentes pueden hacer con los recursos que ya tienen, qué están considerando en cuanto a las condiciones de estudio que se presentan en los alumnos y lo que necesitan hacer para desempeñarse en el futuro.

Cada una de las entrevistas a las profesoras se grabó con audio, se transcribió y se le asignó un nombre: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4 y Docente 5.

La Docente 1 es licenciada y maestra en Pedagogía, participó en la creación de contenidos del SUAyED, ha escrito artículos académicos relacionados con éste sistema, así como en su participación en la evaluación del sistema y también tiene

experiencia como docente a distancia. Imparte la asignatura Didáctica 1 y 2, de tercer y cuarto semestre.

La Docente 2 es historiadora, tiene una diplomatura en docencia y tecnologías, con el tiempo ha incorporado formación en didáctica que, en su propia experiencia ha ayudado a generar alternativas de crecimiento desde su formación. Su formación disciplinaria estaba en proceso, pues pertenecía a un Seminario de Pensamiento Español de la Facultad de Filosofía y Letras, pues impartía la asignatura de Historia de la Educación y la Pedagogía 3, de tercer semestre.

La Docente 3 es Licenciada en Pedagogía, se ha ocupado de robustecer su formación como docente desde el apoyo que se le puede ofrecer desde la didáctica y también de manera disciplinaria. Impartía la asignatura de Psicología y Educación 3, de tercer semestre.

La Docente 4 Tenía formación en pedagogía y toda su experiencia estaba basada en educación a distancia, no había ejercido como docente presencial en su experiencia. Se actualizaba constantemente en su formación disciplinar para impartir la asignatura que le correspondía, en su caso, Historia de la Educación y la Pedagogía 2.

La Docente 5 trabaja en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia en diversos proyectos de investigación, tiene una amplia trayectoria como docente a distancia y ha trabajado impartiendo cursos de formación a distancia a docentes de la UNAM en diversas facultades, imparte la asignatura de Investigación Pedagógica 5 y 6, de quinto y sexto semestre.

Se procesó la información de manera artesanal, con plumones de diferentes colores para subrayar los aspectos relacionados, el tipo de presencia didáctica y su relación con los diferentes elementos del triángulo mediacional. Luego se anotó a qué temas se vinculaba cada uno de los testimonios, que se veían reflejados en procesos o situaciones que se explicaron, de esa manera comenzó a tejerse la interpretación, a través de una metodología de tipo cualitativo, siendo la teoría fundamentada aquella mediante la cual llevé a cabo el análisis.

Muchas de las aportaciones de las docentes resultaron similares entre sí, pero dadas las interacciones que permiten comprender los distintos elementos del triángulo mediacional, es que fue posible abordar estos temas con diferentes líneas.

CAPÍTULO 6. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo muestra la interpretación de los testimonios de las profesoras entrevistadas para esta investigación, a la luz de las tres formas de presencia docente, social, didáctica y cognitiva, que favorece u obstaculiza interacciones, por las características dadas en cada uno de los elementos que componen al SUAyED, docentes, alumnos, objetivos de aprendizaje, instrumentos de mediación, reglas de operación, porcentaje de trabajo, comunidad, pues dichos elementos son analizados por el Triángulo de Mediación de Engeström, ya que permite comprender las alternativas que tienen los docentes a distancia de fomentar o sosegar espacios y alternativas de aprendizaje.

Los apartados que se presentan en este capítulo son los siguientes

- Presencia Social
- De la Presencia Social a la presencia didáctica
- Presencia didáctica
- Presencia cognitiva
- Evaluación a docentes y de los docentes a su curso
- Las tres presencias unidas
- El valor de la docencia en la licenciatura en Pedagogía del SUAyED
- Administración y acompañamiento para los docentes
- Situación laboral de las docentes a distancia

Presencia Social

Un elemento que se hace evidente, en la presencia social del acompañamiento de los docentes a los alumnos, es el compromiso con el que llevan a cabo su práctica. Para las docentes, se representa como una “ilusión” por conocer a sus nuevos alumnos un semestre tras otro, lo que habla de la generación de un compromiso por parte de ellas, al desempeñar su labor de la mejor manera

“Conocer y saber quiénes son mis alumnos, poder apoyarlos porque me puedo encontrar los de maestría, de licenciatura, grandes de edad, pero también jóvenes. Más que nada, también apoyarlos y ver que se esfuerzan

y, al final, entregan un buen trabajo. Me gusta compartir lo que yo sé, poder aprender de ellos porque luego hay gente que es muy crítica y otra que es de mucho conocimiento, de cultura y toda esa información me enriquece, aprendo y ya, retomo esa característica y lo aplico para el siguiente semestre en esa actividad.”(Docente 5).

“Pues yo creo que semestre con semestre, el saber quiénes son y quiénes serán (los alumnos), también lo que me van a decir, pero siempre es mucha ilusión. Es un compromiso y debo estar al cien con ellos. Sí se siente mucha responsabilidad pero se disfruta.” (Docente 5)

Según el testimonio de las docentes entrevistadas, el gusto por ejercer la docencia es un compromiso importante, que permite a los profesores puedan disfrutar su labor, obtener información por parte de los alumnos para tener una idea de lo que los alumnos están viviendo y, las necesidades que tienen.

...“a mí me gusta apoyarlos, ayudarlos, conocerlos. Me ha tocado tener alumnos de maestría, otros licenciaturas y se ve ahí la diferencia.”(Docente 5)

En este sentido, la comunicación constante está enfocada a generar un ambiente de confianza, que permita saber la situación de los alumnos, en especial los que quizá no cumplen con la entrega oportuna de las actividades. Esto supone que la comunicación está vinculada con la empatía, para enfocarla en el apoyo que se va a brindar, la mediación que los alumnos necesitan para afianzar su permanencia en el sistema, de igual modo, todo lo que se les dificulta en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, las profesoras trabajan con los roles de la asesoría y la función de tutoría de manera simultánea.

Hay una diferencia entre el modelo educativo del SUAyED y las características con las que se opera en la práctica real. El modelo educativo divide en tres figuras el acompañamiento en los procesos de aprendizaje: el asesor, tutor

y mentor. Sin embargo, la carga de trabajo que llevan los docentes es la de las tres figuras mencionadas

“Es personalizado, demanda mucho tiempo. Cuando nos reunieron para hablarnos del sistema nos dijeron ‘Bienvenidos a este sistema. A partir de ahora ya no van a dormir’ ” (Docente 3).

El elemento emocional que está generado por el compromiso, la confianza y la cercanía de las profesoras entrevistadas, toma un papel muy importante en su intervención, pues para ellas es un elemento que favorece la permanencia de los estudiantes en su formación académica, por ejemplo, la empatía es un rasgo importante en la presencia social, porque permite a las docentes comprender las situaciones de los alumnos para coadyuvar en su permanencia

“En este sistema lo que más hace falta es la comunicación con los alumnos, porque cuando no se hace, los alumnos desertan. Ese es un problema muy grave que tenemos en el sistema”. (Docente 3)

Además, el rasgo de la empatía permite a las profesoras detectar el estado de ánimo de los alumnos a través de la escritura, con el uso de algunas palabras que muestran cercanía de los alumnos y, también a la inversa, generan un clima de confianza que en la modalidad a distancia es necesario para permanecer en el sistema

“Sí, se ve en la escritura claramente cuando están enojados. Y yo he tenido alumnos que, por ejemplo, para revisión de tesis, en el cómo me escriben noto si están hasta tristes, estresados, preocupados o enojados. Sí se les nota en la manera en que escriben, en el uso de ciertas palabras y, hasta por la cercanía que tengo algunos que me dicen ‘oye Meli⁴ (porque me dicen Meli), ¿cómo le hago en este trabajo?, como si fuéramos muy cuates y tengo otros que son más formales. Es decir tengo de todo y tengo esa cercanía.”(Docente 2)

⁴ El nombre de la docente fue modificado

“Sí, te das cuenta. Ellos mismos te dicen cómo se sienten”. (Docente 3)

Para las profesoras entrevistadas es importante generar un clima de confianza a través de la empatía, sin caer en el extremo de que dicha empatía se interprete como un pretexto para excusar la falta de entrega de una actividad, es decir, buscan suavizar una postura de imposición, para abrir alternativas de elaboración y entrega de tareas y de ese modo cumplir los objetivos establecidos

“... trato siempre de comprender a todos los estudiantes que tengo y, de decir bueno, tenemos que ser disciplinados en cuanto a seguir este calendario, pero de repente algún alumno dice ‘es que no puedo subir el trabajo, necesito unos días más’. ‘Ok, no hay problema’. Entonces trato de ir regulando esta situación.” (Docente 5)

“A veces uno también le hace de psicólogo. Bueno, es mi caso pero cobro aparte la sesión (se ríe). Pero sí, a veces un poco justificándose, porque no me han entregado alguna tarea, eso es muy frecuente, yo opto por pensar, ‘Ok, lo que me dices puede ser verdad o no, pero vamos a tomarlo como un sí. Has estado enfermo o lo que sea y, qué haces ante ese problema’ y, ahí aplico la psicología que estudié, entonces ‘tienes estos problemas, ¿Qué vas a hacer?, ¿Cuáles son los elementos que tú ves para resolver la situación?’, sobre todo en cuestiones escolares digo, yo no voy a resolver los problemas personales que tienen. Una alumna por ejemplo que de repente se atrasaba porque tenía cáncer de mama y todo el proceso me lo fue contando a lo largo del semestre. Tuve que acompañarla en este proceso, pero también no dejar de lado mi función por dar peso al lado personal, porque al final mi trabajo es que ella pueda concluir esa materia de manera satisfactoria. Entonces digo, ‘ok, sí puedo dedicarte un momento para dialogar sobre este problema en específico, pero esta tarea no me la has entregado’ y es importante que la pidas, para que no la dejen de lado. Al final del día creo que también lo haces

en presencial, pero de repente a distancia dicen más que en presencial, para justificarse por el retraso de actividades.” (Docente 2)

“Sí me preocupa de repente, que a finales de semestre por una situación familiar hayan fracasado en su situación académica; no por esos problemas familiares validar cosas académicas que no corresponden. A pesar de ser empática sí me ha gustado definirme y ser clara en estos casos”. (Docente 1)

La empatía de las docentes también interpela el reconocimiento por las necesidades de la estudiante y de lo que su contexto le permite hacer

“Son actividades de mucho análisis, tienen que entregar muchas actividades de mapas conceptuales, cuadros comparativos. A veces está bien que entregan las actividades como se las piden, pero hay una alumna que no tiene computadora y hace las actividades a mano, luego las pasa a computadora. Yo le digo que no se preocupe, que les tome una foto a las actividades que ya hizo y que las mande así.” (Docente 3)

Para las docentes la empatía abre espacio a la flexibilidad con los alumnos, en especial para abordar un problema como el que los alumnos dejen de estudiar en este sistema.

Al interior de la Pedagogía en su modalidad a distancia, una de las más grandes preocupaciones es la permanencia de los estudiantes en el sistema. Para dicho efecto, en la idea de una de las docentes, es menester cuidar su presencia social, pues gracias a ella se posibilita en los alumnos la opción de no retirarse del sistema.

La presencia social cobra un papel relevante a través de la cercanía, confianza, accesibilidad, flexibilidad y apertura del docente, pues juegan un papel importante en la motivación del alumno para permanecer, o en el caso de que los alumnos sientan frustración, que los hace considerar la posibilidad de retirarse, pues

a veces genera en los alumnos una sensación de soledad, dado lo que puedan estar sintiendo, pensando o haciendo, pocas veces lo comparten con las personas que son allegadas a ellos. La soledad como una sensación que en muchas ocasiones es un motivo para que en los semestres subsecuentes se retiren del sistema, de manera que van quedando menos alumnos. Así que tener interacción con el docente y sus compañeros, es imprescindible.

“A distancia es más laboriosa, porque es revisar alumno por alumno, cada problema que tienen. Muchas veces les digo, ‘Échenle ganas, tu puedes’. Pero te llegan de todo, con problemas de salud, con sus hijos o de sus trabajos, etc. Hay que ser flexibles y, muchos docentes no lo son, los alumnos se quejan conmigo de que muchos de ellos no les responden, sino hasta el final ponen la calificación que quieren. Yo les digo que se quejen con el coordinador si no les hacen caso. Pero estos docentes son poco accesibles en una modalidad a distancia, que justo lo que requiere es que seas cercano y que estés con los alumnos”. (Docente 3)

En el testimonio de una de las profesoras, ser docente a distancia tiene varias características, diferentes a la docencia presencial, por ejemplo, no asistir al salón de clases, obliga al docente a tener clara su autogestión del tiempo y la atención a su presencia, que por un lado puede derivar en un compromiso que le permita generar un estilo de trabajo a lo largo del día, en horarios segmentados. No obstante, hay casos en que su atención puede ser dispersa, de manera que casi no responde a dudas que surgen en los alumnos

“Me siento angustiada porque no los he calificado.” (Docente 4)

Siguiendo el testimonio de una de las profesoras, muchos de los alumnos se quejan de que hay docentes que no responden a los mensajes, lo cual incrementa en ellos la sensación de soledad, además de que, viven situaciones y necesitan un apoyo

de acompañamiento, que les ayude a encontrar opciones para permanecer, a pesar de sus circunstancias

”El docente que está comprometido hace varias cosas por tratar de activarlos a todos, porque si se da mucho la deserción. Yo he procurado que a principios de mis actividades o desde que he trabajado en esta modalidad, pues obviamente te dicen los parámetros ¿Cuántos alumnos entran?, ¿Cuántos desertan? Y se van más de la mitad. ¡No es posible que deserten tantos alumnos! Y te dicen las cosas, por motivos personales, problemas de salud, por problemas. ‘Tu esfuérsate’, ‘tú puedes’, ‘no hay problema, podemos esperarte’, pero aun así desertan mucho.” (Docente 3).

Siguiendo el testimonio de las profesoras, las reglas de operación se imponen sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, por la falta de flexibilidad en el planteamiento didáctico, pero también en cuando a la comunicación, ésta última tan necesaria para los procesos de aprendizaje de los alumnos y que en educación a distancia se rige por la inmediatez. Como refiere Gunawardena que la comunicación que está mediada por la tecnología, favorece intimidad, dada la inmediatez con la que se interactúa.

De modo que, existiendo herramientas de *software* o plataformas que propician más efectividad en la comunicación, las docentes prefieren emplear lo que la plataforma les ofrece, como elemento que administra su participación, pero también porque ahí queda evidencia la interacción que se realizó

“Sí, lo inicié al principio (sesiones de comunicación a través de *software* de videoconferencia), pero no era muy viable porque no se podían conectar a la hora en la que lo había hecho mejor hice una sesión de *chat* donde queda el registro y, saber de qué fue lo que se habló.” (Docente 5)

“El mensajero de la plataforma me funciona bien. En ocasiones nos hablan acerca de que es necesario usar *Illuminate*, pero a mí me funciona bien el mensajero de la plataforma para comunicarme.” (Docente 3)

De hecho la que más emplean es la del mensajero interno de la plataforma, dado que las comunicaciones externas no se contabilizan dentro de las horas que están trabajando en plataforma, además permanece la evidencia de la participación de las docentes al interior de la plataforma. Esta situación revela que, la presencia social se ve coartada por la forma en que se administra el tiempo de permanencia de las docentes en la plataforma, ya que el uso de diferentes medios favorece la cercanía con los estudiantes.

Dentro del triángulo mediacional de Engeström, la comunidad participa de manera relevante, así como las reglas de operación. En el modelo educativo aparece la figura del tutor, como aquella figura que ofrece seguimiento y apoyo psicopedagógico. Sin embargo, en la práctica no son contratados los tutores para dar acompañamiento y seguimiento a la evaluación, de manera que algunas de las profesoras sí lo consideran necesario, ya que en la perspectiva de ellas, la deserción se podría disminuir considerablemente. La agencia docente se involucra en los procesos emocionales de los estudiantes. La tutoría puede brindar dicha atención.

“Pedagogía me parece que debería de estar a la vanguardia. Por ejemplo, yo sí sé, porque te digo, yo trabajé en el bachillerato a distancia y sí cambia mucho. En el bachillerato a distancia tenemos tutores y asesores, aquí no. Muchas veces sí es importante el papel de tutor para el seguimiento del alumno, que lo vaya acompañando y con apoyo psicopedagógico que era parte de la función del bachillerato a distancia. Entonces yo creo que, si existiera el tutor, sí tendríamos mayor índice en alumnos que van terminando las materias.” (Docente 2)

“... es tener esos cuidados, alguna actividad o duda para que no se sientan abandonados. Yo he escuchado que dicen ‘nadie nos hace caso’, ‘entramos y no hay nadie que nos atienda’, a diferencia de presencial, que ahí mismo tienen una pregunta y yo de inmediato tengo una respuesta, pero a distancia no es así, entonces es estar al pendiente de esas partes en las actividades” (Docente 5)

“yo sí creo que se requiere de la labor del tutor, que es fundamental y que no se está haciendo el seguimiento de los alumnos.” (Docente 2)

La presencia didáctica de las profesoras podría potenciarse, pues ellas tienen que llevar a cabo la función del tutor y del asesor como experto en contenido que orienta en las actividades de aprendizaje, calificarlas y realimentarlas. Además de eso, deben atender problemáticas que bien podría atender un tutor, pues competen a espacios personales de los alumnos. Aquí se puede notar la pertinencia de la perspectiva de Berardi sobre la carga de trabajo del profesor, ya que reduce la calidad de la presencia didáctica del docente por llevar a cabo las funciones de tres figuras en una sola persona, especialmente porque la docencia a distancia aplica singular atención a la permanencia de los alumnos en el sistema.

De modo que muchas veces se involucran con el hecho de saber acerca de situaciones que los alumnos experimentan de manera personal, lo que deriva en un acompañamiento que se entreteje con los aspectos didácticos que, no en todos los casos, pero las docentes entrevistadas buscan apoyar con su acompañamiento a los estudiantes

“Creo que es un sistema que funciona para muchas personas, pero si es importante definirles desde el inicio cuál es la función de la educación a distancia, qué elementos se requieren también para ser partícipe porque la mayoría de las que son a distancia es más fácil que la educación presencial, porque puedes hacerla cuando quieras. Sí hay unos tiempos institucionales en los que tienes que cumplir, pero también si bien eres muy amable o condescendiente con el alumno, puede hacer las tareas en diferentes tiempos y la revisión de estos si exigen un tiempo determinado para dedicarse. Otras de las cosas que yo aprendí en mis cursos de docencia en pedagogía, es que sí des a conocer qué es lo que se espera de ellos. Entonces sí les pongo una definición de ‘¿qué es la educación a distancia?’, ‘¿qué elementos tiene?’, ‘¿qué características se espera que el alumno

tenga?', 'tienes que coordinar con determinado tiempo para el estudio', es decir 'no vas a pasar nada más viniendo y presentando cualquier cosa, hay un tiempo en el que tienes que elaborar las tareas, porque llega un momento en el que se acaba el semestre'" (Docente 2).

"En total tengo que estar veinticuatro horas en la semana. Entonces yo creo que estaré entre veinte y veintidós horas regularmente por semana. Hay semanas donde puedo tener menos de acuerdo a mis actividades o, porque entro y todavía nos queda marzo para entregar una actividad, entonces todavía no hay carga de trabajo ahí, pero hay otras ocasiones donde se requiere más tiempo, porque ya es conclusión de unidad, ya entregaron todas las actividades y hay que revisarlas, o porque coincidieron las entregas de dos asignaturas y, tengo estas actividades, entonces en ese caso les envié un mensaje diciendo que me esperen porque estoy calificando actividades, pero iré revisando." (Docente 5)

La dimensión didáctica y la dimensión social tienen una relación importante por la empatía y el compromiso de los docentes hacia el aprendizaje de los estudiantes, dichas expresiones de presencia no se diluyen, sino que son complementarias en función del aprendizaje de los contenidos, pero también de la permanencia de los estudiantes en el sistema.

Otra situación que no se observa es que las profesoras no hablan del autoestudio o de la manera de incentivarlo en el estudiantado, de manera que se requiere identificarlo porque eso permite generar circuitos novedosos de aprendizaje, fuera de los aprendizajes pactados en los objetivos de la carrera, en este caso de Pedagogía.

De la Presencia Social a la presencia didáctica

La confianza y la cercanía entran en juego en el acompañamiento didáctico que ofrecen las docentes participantes. Sin la confianza de los alumnos en los docentes, las profesoras entrevistadas no detectarían las situaciones de los alumnos en la solución de las actividades.

Entre las habilidades que se emplean para ofrecer educación a distancia, sin duda una de ellas tiene que ver con la empatía, que permite ubicar al estudiante, con sus características, posibilidades de aprendizaje, el camino que debe transitar para consolidar el desarrollo de una habilidad y la apropiación de los contenidos, ya que el docente lo transitó primero.

La empatía es un elemento que sirve para los docentes, cuando se genera una planeación que corre a su cargo, de manera que se pueden dar advertencias hacia los alumnos, diciendo cuáles acciones se deben tomar. Cuando el proceso de aprendizaje lo están atravesando los alumnos, existe una idea de lo que se puede esperar en las actividades

...”yo tuve como unas semanas previas para poder leer, revisar los contenidos e, ir viendo qué elementos eran los sobresalientes que yo debía enfatizar en cada una de las actividades, realizar la planeación de las actividades, hacer una calendarización de las actividades, qué tenemos y, con base en eso entonces enviarle un mensaje a los estudiantes y decirles que, bueno esto es importante, no lo olviden. De esta lectura pongan atención en esto, la actividad nos está pidiendo esto, por ejemplo maneja algunas herramientas, entonces en la línea del tiempo no solo es poner los hechos, marcarlos, sino marcar los periodos, que deben obtener la idea principal. La verdad es que poco a poco, con el paso de los semestres es que he tenido la experiencia para irles diciendo “tengamos cuidado en esto” o “esta lectura es como muy amplia, tengan cuidado”, entonces se van a encontrar con conceptos así, para que no sean complejos o, si tienen preguntas, les mando

un enlace de apoyo. Poco a poco ir retroalimentando esa planeación, es decir, tratar de que sea mucho más empática con ellos y que no se les dificulte, que entiendan un poco más qué es lo que está pidiendo la actividad, para que también le presten atención a la lectura en ese sentido.” (Docente 5)

”Como alumna es mucho más demandante estar en un sistema de modalidad a distancia, es mucho más actividad, es más trabajo, lecturas y de alguna manera, siento más individualizado el aprendizaje porque como estudiante en la modalidad presencial obviamente siempre es trabajo colaborativo y lo que no alcanzas a comprender lo complementas con el grupo, entonces sí lo siento más demandante. Por parte del estudiante exige mucho más para él y como docente es muy pesado cuando estás comprometido. Si no lo estás, haces lo que quieres, es decir, calificas, evalúas, entras cuando quieres, pero si eres lo contrario, sí te demanda mucho tiempo porque hay que atender a cada uno de los participantes, es personalizado. En este aspecto tengo la fortuna de tener los alumnos de mayor ingreso. Sólo imparto en los primeros semestres que en éstos los grupos son repletos y son de 27 a 37 más o menos por grupo. Yo tengo ahora tres grupos y son muy saturados. Incluso he escuchado a las profesoras de semestres más avanzados que tienen 10, 11,12, alumnos a diferencia de los de primer semestre.” (Docente 3)

La presencia del docente ofrece cierto tipo de cercanía, gracias a eso un estudiante no se siente solo, muestra interés y se compromete, por ello una de las sugerencias de una de las profesoras es que se incorpore a la figura del tutor, para ofrecer apoyo y seguimiento psicopedagógico, de manera que coadyuve en garantizar el equilibrio necesario para llevar a cabo las funciones didácticas que demanda la tarea docente, pero también para mediar con los aspectos que impiden el desempeño de los alumnos.

“Yo sí permito que me evalúen, me gusta mucho porque me dicen que siempre les eché porras, que fui cercana, les respondí sus dudas en tiempo. Siempre me va bien en las evaluaciones, yo veo sus comentarios, a veces es una lástima que no los vuelva a contactar, para agradecerles todo lo que me dicen”. (Docente 3)

“...Apoyarlos en su aprendizaje en cuanto a la revisión de las lecturas que estas vayan de acuerdo con los objetivos, contenidos y actividades que se tienen, a partir de ahí, la orientación de ‘me siento triste’, ‘no tengo ganas de trabajar’, ‘me estoy divorciando’, ‘perdí un familiar’, ‘tengo un hijo en el hospital’. Entonces poder comprender todas esas situaciones de tal manera que no me lleven a decir ‘no es mi problema’ y entonces que a mí me entreguen la actividad. Trato de comprender esa situación y decir ‘está bien, no hay problema’, ‘tómame un día, tómame otro día’, lo anoto por ejemplo en la lista y en unos días más le mando a decir cómo va esta situación y demás. También ser un poco más como orientador en cuanto a los trámites, por ejemplo ‘voy a presentar extraordinario y no sé qué trámite hacer o en donde consulto’. La conclusión del semestre o quién me resuelve sus dudas, porque un maestro lleva varios días sin entrar y no nos ha calificado una actividad’, entonces ese tipo de cosas, es estar al pendiente de todo, que no subieron una actividad a la plataforma pero resulta que yo no la vi, entonces en cuanto yo la veo ya no les deja a ellos cambiar la actividad, pero esa no era o estaba incompleta, o lo resuelve el objetivo, entonces tienes que enviarlo al correo y, del correo lo reviso en la plataforma, ese tipo de cosas. Yo creo que ha sido como un poquito de todo.” (Docente 5)

Para las profesoras es importante lograr que los alumnos puedan permanecer dentro del sistema, por un lado es el compromiso que asumen, sumado a la empatía que les permite generar la cercanía y la disposición de tiempo necesario que atender

casi en tiempo real, las dudas de manera personalizada, además, porque califican en breve tiempo las actividades de los alumnos.

"Le dedico de 6 a 8 horas diarias, si es a fin de semestre, a principios de semestre le dedico 6 horas a la semana, soy muy presente y le dedico mucho tiempo" (Docente 1)

"Yo todo el tiempo estoy en comunicación por medio del mensajero. Siempre les hago saber que si tienen dudas me las manden a través del mensajero y aparte, tengo sesiones de *chat* con ellos de una hora, los lunes a las 08:00 pm. A veces asisten, a veces no, de todas formas les digo que asistan, es para resolver dudas y para hacer comentarios de lo que estamos viendo y si no hubiera o no pueden asistir, pues por mensaje y también tengo el correo. Básicamente es el mensajero, las sesiones y el correo."(Docente 2)

Para afianzar la comunicación, varias docentes a distancia mencionan que utilizan a los recursos tecnológicos alternativos. Entre ellos se encuentra *Skype* e *Illuminate* para que los alumnos les vean. La comunicación es un elemento que ayuda a generar más confianza y reemplaza las sesiones de tutoría presencial.

"*Chat*, correo electrónico, pero además, uso *Skype* porque me funciona muy bien con los alumnos, sobre todo los que viven en los estados, porque si bien tenemos el *chat* en línea de la plataforma es muy lento y no puedo usar cámara. Con *Skype* puedo tener hasta cinco alumnos, ellos me ven, yo los veo y genera más confianza. Hay un acercamiento mayor, te preguntan mucho más que con aquellos alumnos que estás en contacto de algún modo, no sólo por medio de la escritura, sino por el hecho de que te vean." (Docente 2)

"Sí, el mensajero de la plataforma es lo que más me gusta, el *Skype* también, pero a mí me gusta más el mensajero, porque ahí les pregunto ¿cómo

están?, ¿cómo se sienten?, ¿qué problemas tienen?, ¿por qué no entregan actividades?, ahí me cuentan, me sienten cercana”. (Docente 3)

La comunicación efectiva del alumno con docente a distancia, funciona a través de la inmediatez pero no siempre se consolida, debido a que para responder en tiempo real a los estudiantes, se requiere de un dispositivo como una computadora, celular, tableta, conexión a internet, disponibilidad de tiempo.

“En el presencial te requiere justo para que estés presente en el salón de clases, frente a los alumnos en horas determinadas, a diferencia de la modalidad a distancia que te requiere mucha más atención en plataforma. Si bien no vas a estar en un horario establecido, sí tienes que ser constante a lo largo del día para poder entrar y resolver una duda que a lo mejor alguien te planteó. Por ejemplo, alguien entra por las noches o madrugadas y va a entrar al día siguiente por la tarde. Entonces yo debo estar pendiente por la mañana para poder resolver su duda y que cuando lo consulte en la tarde ya tenga la respuesta. De lo contrario, si yo no contesto y él se conecta en la tarde, esperarías más para poder obtener respuesta, entonces trato de ser consiente de esa situación que requiere la educación a distancia. Como se conectan a cualquier hora, pues yo también trato de entrar en la mañana, en la tarde y a veces también en la noche para ver si hay dudas o preguntas, que eso no los retrase a ellos en cuanto a realizar sus actividades, tenemos que ser constantes en ese sentido.” (Docente 5)

La presencia didáctica es cuestionada en este sistema, ya que al tener pocas alternativas para incidir en una organización de los contenidos y actividades, los profesores delimitan su función a evaluar las actividades que los estudiantes envían.

La planeación que realizan los docentes se comprende en el sentido de una calendarización de la entrega de las actividades, pero también en las actividades que, dentro de su margen de maniobra, mejor consideren para la formación de los

alumnos. Sin embargo, no solicitan más actividades de las que están predispuestas, de modo que solamente realizan las que son ponderables

“...poder apoyarlos en su aprendizaje en cuanto a la revisión de las lecturas, que éstas vayan de acuerdo con los objetivos, contenidos y actividades que se tienen y a partir de ahí hago la planeación”. (Docente 5)

“...es una calendarización acorde al número de actividades que tiene cada materia en el semestre, porque son 16 actividades. Casi hacen una actividad por semana, más toda la carga de las demás materias. Podría pedirles actividades de refuerzo, pero por la carga de trabajo que tienen casi no me gusta hacerlo, para no saturarlos. Son demasiadas actividades. A una alumna le dijeron que se iba a quedar ciega por estar frente a la computadora, en otras universidades como las privadas hacen 4 actividades, aquí tienen 16” (Docente 3).

“Sí, tengo que ir adecuando porque también como asesores a veces tenemos que organizar nuestros tiempos, esta temporada ha sido caótica y los que pagaron fueron los alumnos de licenciatura. Ya me estoy poniendo al corriente con ellos, pero sí los descuidé”. (Docente 4)

En muchas ocasiones, tanto alumnos como docentes tienen una carga de trabajo considerable, lo cual deriva en que a muchos alumnos realicen sus actividades con retraso en las fechas de entrega. Sin embargo, hay asignaturas que por su naturaleza, requieren que el docente revise las entregas de las actividades semana con semana, por ser un proceso de elaboración pausado.

Esto permite que al concluir el curso, se haya observado por alumnos y docentes, la cercanía de éste con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto denota que se requiere ofrecer una atención próxima y personalizada, además de que al observar las cargas de trabajo de los alumnos, se ha permitido que los profesores observen oportunidades de flexibilizar el tiempo de entrega de

actividades, así como las formas de presentarlas, pues dadas las circunstancias de muchos estudiantes, el tiempo con el que cuentan es muy reducido

“Para ellos también es útil porque recuerdo que algunos me dicen ‘no pude entregar el trabajo porque se vino una lluvia muy fuerte y se fue la luz, ¿Puedo enviarlo mañana?’. Otras veces que se van de viaje pero siguen entregando las actividades, otras donde dicen que entregan todo el fin de semana y lo hacen. Entonces yo creo que ellos tienen la distribución y administración de sus tiempos. Presentan lo que tienen que hacer para cuando ellos se hayan reorganizado“. (Docente 5)

Presencia Didáctica

En lo que se refiere a la actualización del contenido, una de las docentes expresó que en ocasiones ella le solicita a los alumnos usar bases de datos, pero en la práctica pocos lo hacen, ya que usan más las de las antologías que disponen.

“Sí, pueden usar las bases de datos, buscador, porque en este caso es (la materia de) investigación, pero no lo usan mucho, porque a ellos se les entrega un material, una antología y las actividades se centran en ésta, entonces son dirigidas. Hay algunas que están bien pero hay otras en las que sí me gustaría que investiguen. Yo entiendo que a veces no se puede por no tener acceso a internet.” (Docente 4)

Sin embargo, la actualización de contenidos mediante la utilización opcional de bases de datos, resulta poco factible, lo que se atribuye principalmente a las características de las actividades de los estudiantes, con sus cargas de trabajo puede representar un trabajo extra para los estudiantes. No obstante, al adherirse al uso de las antologías y textos de los que dispone la plataforma, no permite que busquen otras opciones.

Asimismo, si los contenidos de la plataforma y las actividades no se actualizan por la institución, los alumnos no lo solicitan, salvo algunos de ellos cuya influencia laboral requiera fundamentos que se extraen de la carrera, en este caso de pedagogía

”Sí, ahora con la dificultad que me encuentro es el diseño que yo hice, fue en el 2006-2007 pero estamos en el 2017 y hay materiales nuevos, hay muchas cosas que me interesa que mis alumnos vean. Me gustaría cambiar el mismo diseño que yo hice hace años. A principios de semestre yo les mando materiales actualizados, procuro darles otros sentidos a las actividades para que realmente salgan actualizados y sin embargo, sí hay una limitación, de que hay algunos que si te siguen y otros no, porque se quedan exclusivamente con la parte de lo que hay en la antología o en las lecturas prescritas, no entran en las novedades, no se involucran con lo que les mando. Yo entiendo que algunos están con situaciones de trabajo formales importantes y que se les dificulta, por más que he tratado de actualizarlos, no todos me siguen y esa es una dificultad.” (Docente 1)

“Tienes que saber que hay un contenido que se tiene que cumplir, porque luego quieres ser muy propositiva, pero en educación a distancia no nos dejan. No hay tanta libertad en el hecho de que tú diseñes actividades de construcción, en el sentido de que ellos investiguen, propusieran o aplicaran ese aprendizaje. A distancia, aunque yo tenga esa intención de tener más apertura en cuanto a pedir problemas o como los vamos a solucionar, propongamos una metodología de investigación pero no puedo. Ellos tienen que aprenderse los conceptos de investigación, ¿Cuántas tendencias hay?, ¿Qué es el positivismo? y luego dar ejemplos. Yo lo mandé evidentemente a investigar, pero en la licenciatura a distancia tenemos el problema de que ya están las actividades hechas y es importante la interacción con el alumno y comunicación entre ellos, sin embargo, el diseño de la asignatura no es tan accesible en cuanto a promover su interacción, está más centrado en el contenido. Son asignaturas que, de origen te podrían decir que el diseño

curricular define de cierta manera como el profesor va a intervenir”. (Docente 4)

La presencia didáctica no tiene la libertad para generar actividades e interacciones entre los estudiantes que posibiliten el desarrollo de habilidades, tanto las que están descritas en el propio programa de la asignatura, como los que también se requieren para fomentar el trabajo colaborativo y situaciones en las que el quehacer pedagógico se encuentra circunscrito.

Una de las tareas didácticas que competen a las docentes, es la actualización de los contenidos, pues es a lo que más se presta atención en la licenciatura a distancia. Para llevar a cabo su actualización, las docentes utilizan *hardware* y requieren accesorios como impresora, escáner, que son equipos con los que no todos ellos cuentan, de modo que se solicita el apoyo por parte de la coordinación para digitalizar material, que, en la perspectiva de las docentes entrevistadas puede ser potencialmente importante para la actualización de los contenidos o materiales para una tarea. No obstante, la coordinación tampoco posee todos estos recursos para brindar el apoyo.

Además, de lo que los alumnos pueden estar experimentando, las mismas circunstancias, la presencia didáctica y cognitiva, se ven mermadas debido a que el enfoque que tiene, pondera más valor a los contenidos, que a las habilidades y competencias que puede generar una planeación didáctica que las ejercite. Pero al dar prioridad a los contenidos puestos en antologías, se cierran las opciones para ofrecer otro tipo de actividades para generar habilidades y competencias, que pueden ser más acordes al mundo de hoy

“Tengo los de primer semestre. Pero esto siempre me pasa, entran muy entusiasmados y de pronto algo los desanima. Entonces si algo los desanima, empiezan a dejar las actividades. Casi no entran a clase y es ahí donde entra mi tarea para enviarles mensaje, para saber si están bien, si necesitan apoyo en algo, si ya tienen selección de lectura. El problema es, y ellos me han comentado, el material no les llega a tiempo a las sedes, porque

no todos son de la Ciudad de México, son de Oaxaca, tengo alumnos que son de Coahuila, se van a otras sedes, a Tabasco, a de Veracruz, a Monterrey. Entonces tienen que moverse a otra sede para conseguir el material. Ese es un problema con los de primer semestre. (Docente 5)

La modificación de las actividades no es posible, cuando ocurre es porque los coordinadores lo solicitan. Sin embargo, de acuerdo con el testimonio de las profesoras esto depende de la visión que cada coordinador en turno posee.

“... esa es la diferencia, por ejemplo, que en una presencial yo no hubiera tenido problemas para esto y a distancia pareciera que hay más de libertad y no, porque están mucho más determinadas las tareas. Con la jefa anterior que yo tenía en coordinación, ella sí nos pedía que nosotros modificáramos las tareas. Es la perspectiva de cada coordinador, ella es pedagoga, entonces tiene otra visión. Porque de hecho era lo que nos pedía y a partir de lo que ella nos lo dijo, fue como yo también poco a poco fui enriqueciendo cada una de las tareas hechas, no sólo las tareas que ya están hechas en plataforma. Porque el problema de las tareas en plataforma es que entre los alumnos se las intercambian o hay quién las vende también. Es un problema grave.” (Docente 2)

Además, dado que algunas veces no son modificadas las estructuras de las actividades, en muchas ocasiones la solución que se presenta a las mismas son plagios de los alumnos de generaciones anteriores, que pueden vender o intercambiar dichas actividades resueltas. De modo que la presencia didáctica y cognitiva de los docentes es muy importante para evitar esta situación

“... se bajan las actividades de internet entonces yo lo establezco al principio, y les digo ‘yo tengo una herramienta donde puedo ver si ustedes bajaron el trabajo de internet’, para que ellos no se confíen, sino que los obligue a hacer un esfuerzo y yo valoro ese esfuerzo. Me doy cuenta en su redacción, en el uso de la bibliografía, en las citas donde nos cuestan trabajo, en las

referencias. Estar al pendiente en ese sentido, porque requiere atención todo el día, no en un horario establecido como sería en presencial.” (Docente 5)

Sin embargo, la incidencia en el núcleo didáctico tiene escasos resultados, pues en este sistema se adolece de tecnología o reglas de operación que apoyen la posibilidad de implementar actividades distintas, que estén enfocadas en fomentar el desarrollo de habilidades con actividades y contenidos distintos, pues de esa manera es como se evita el plagio.

“Yo creo que aprenden de muchas formas, acaban siendo auto didactas. Creo que nosotros sí tenemos el reto de ajustarnos a la modalidad, es decir, dar indicaciones precisas, muy puntuales en tiempo y forma para que esto funcione. No los podemos dejar a la deriva porque no tienen de dónde sostenerse y me cuestiona un poco la actualización de los diseños curriculares, porque yo los hice en el 2007 y no se han actualizado. Es difícil que resulten actuales y sí me preocupa que sea tan preescirptivo. Porque están a distancia pero se tendría que actualizar más seguido, con una renovación cada dos años, porque están luchando contra corriente, tienen las actividades y contenidos que necesitan tener otra mirada y mandarlos en paralelo. No llegan a todos, no todos lo piden y ahí es donde el diseño instruccional debería hacer una revisión constante, permanente para estar actualizados, de otra manera se pierde y acaban siendo obsoletos. Hasta mis alumnos me dicen ‘maestra, las lecturas ya no son actuales’ y por más que les envíe la carpeta de las lecturas más actuales, muchos no lo revisan y el diseño instruccional debe tener una revisión constante, permanente para que esto funcione” (Docente 1).

“Los de segundo ya saben cuál es el trabajo y van avanzando un poco más. A veces se les dificulta un poco porque tiene tres unidades, pero la Unidad II tiene muchas lecturas y, una actividad que es prácticamente un cuestionario, entonces para ellos es muy pesado tener que leer tanto para responder todo ese cuestionario, cuando podría hacer otra actividad, pero como ya está

establecido yo no lo puedo cambiar. Entonces mejor a veces les doy una sugerencia, en lugar de resolverme el cuestionario de la educación en el siglo XVIII entre Francia y Alemania, hagan un cuadro comparativo sin dejar de resolver las preguntas que vienen y, para ellos es un poco más sencillo, resaltan los aspectos para llevarlos a la conclusión” (Docente 5).

Se ha mencionado anteriormente que, para realizar cambios en la forma de la mediación, algunos coordinadores hicieron la propuesta de adaptar las actividades y otros a atender lo que se ha establecido.

Para poder llevar a cabo una práctica docente a distancia, es necesario tener una formación que permita sortear las dificultades del día a día en la mejor manera posible, de modo que las profesoras entrevistadas expresan que sienten el compromiso de tener una formación sólida que dé respuesta a las situaciones que se presentan en la cotidianidad de su experiencia

“La misma universidad te da los cursos especializados en la modalidad a distancia, con el curso del asesor, de planificación y todos los cursos obligatorios que al inicio del primer año te ofrece la Universidad. Yo los he tomado aun teniendo la certificación, pero sí me pareció importante tomar otros para complementar mi trabajo y de todas maneras yo he seguido en la formación pedagógica y didáctica, porque yo no soy pedagoga, entonces tomé un diplomado precisamente sobre docencia y tecnologías para también complementar mi trabajo, porque yo puedo saber del tema pero quizá tampoco sé las herramientas como para compartir o acompañar a los alumnos. De ahí mi necesidad de seguir formándome en cuestión pedagógica. Sobre todo para mi materia que es de filosofía, que es una de las materias con más alta reprobación, entonces ¿de qué manera puedo intervenir para que esto no acontezca o reducirlo?.” (Docente 2).

La formación adicional a la que ofrece la institución para desempeñar sus funciones, también corre por cuenta de ellas

“Seguir formándome con cursos de pedagogía, que son los que siento que me hace falta y que además yo veo que ha enriquecido mi labor, entonces seguir en esta cuestión de la formación a nivel pedagógico y didáctico, claro también está el contenido a nivel filosófico pues pertenezco a un seminario de pensamiento en español de la facultad, entonces si estoy todavía en formación podría yo decir en la cuestión de filosofía que eso también enriquece mi práctica con los alumnos.” (Docente 2)

De modo que participan en espacios de formación, que favorecen sus habilidades para subsanar las áreas de oportunidad que, en su perspectiva necesitan fortalecer, especialmente para reducir los problemas que se presentan de manera recurrente, como la reprobación y la deserción.

En el testimonio que las profesoras brindaron, destaca el relato que una de ellas compartió, mostrando un conflicto entre la presencia didáctica con una estudiante, las reglas de operación y los objetivos del sistema.

“Pues si tuve una situación difícil en dónde una maestra normalista (estudiante), se quejó de una calificación y a mí me dijo que yo no estaba de acuerdo con la calificación. Yo le expliqué por qué no había obtenido esa calificación y se quejó con mi coordinador, a su vez con el jefe del coordinador y me llamó la coordinadora del SUAyED, lo primero que me dijo es: “¿Me puedes decir quién eres tú?”, es decir en realidad la que estaba en cuestionamiento era yo.

Esto me pareció raro. A diferencia de las escuelas en las que yo he trabajado, donde se trata de comprender qué pasó, identificar por qué pasó y se sigue todo el proceso. En cambio ahí parecía que la cuestionada era yo, porque así me dijo: ‘¿Dime quién eres?, ¿Qué has hecho?, ¿Dónde has trabajado?’. Les mostré mi currículum, les dije en dónde he trabajado, mi experiencia y luego preguntó ‘¿Qué pasó con la alumna?’, le respondí que la alumna obtuvo esta calificación con la que ella está en desacuerdo y yo le dije los argumentos por los que tiene esa calificación. Después me dijo, ‘sabes que

ella es una alumna de diez'. Le contesté yo no estoy juzgando la calificación de los otros docentes, yo sólo puedo hablar de lo que conozco y por el trabajo que yo les presenté en clase. Usted lo puede revisar y al final lo que me pidió la coordinación fue que, si me parecía, cambiara la calificación.

...Yo tengo los elementos de por qué no tiene 10, pero al final del día pareciera que tiene más peso lo que dice el alumno. Porque también mi trabajo puede ponerse en duda, por supuesto. Pero entonces son las cosas sobre la mesa, porque no se analizó su trabajo y la calificación que se merecía, pero al final si tuvieron que cambiar la calificación.

Ese es el incidente en el que, quien estaba en duda parecía ser yo, no el trabajo. Esto me pareció muy serio, porque entonces podría decirse que yo no tenía apoyo y es algo que, por ejemplo, en presencial no pasa, porque yo he estado como ayudante en el colegio de filosofía, esas cosas ahí no suceden. Es decir, se investiga, '¿Qué ocurre maestro?', el maestro da sus argumentos y si son válidos, se siguen. En cambio aquí todo pareciera que mis argumentos no eran válidos. Entonces eso sí me causó un poco de conflicto". (Docente 2)

En la maestría pude poner en práctica diversos dispositivos para incentivar la reflexión en relación a incidentes críticos. Hay muchos detalles en relación a esta estructura de reflexión, que no se propició directamente desde la creación del instrumento, sin embargo en las entrevistas con las profesoras se generó en la conversación el espacio para que abordaran en sus relatos, diversas situaciones complejas, derivadas de la estructura del sistema.

El caso de esta profesora permite notar que cuando ocurren incidentes críticos, en este caso por una alumna que exige una calificación que no le correspondía, por enviar una actividad completamente diferente a lo solicitado, no hubo un respaldo por parte de la institución hacia la profesora, poniendo en entredicho la calidad de la formación de los estudiantes.

Esta experiencia de la profesora, deja activa en ella la posibilidad de reforzar sus conocimientos como docente, de tal manera que al conocer las rúbricas en ocasiones posteriores, le solicita a los alumnos desarrollar la actividad con lo que se expresa en dichos instrumentos de evaluación.

”Yo si tengo rúbricas. En ese momento para esa materia no tenía rúbricas, pero la tarea ni siquiera correspondía a lo solicitado. Es decir, las instrucciones determinaban qué lectura tenían que presentar, qué es lo que tenían que hacer y ella presenta otra cosa, nada que ver con lo que se está solicitando. Entonces de entrada no corresponde a lo solicitado y ella presentaba una argumentación ilógica que, ni siquiera era la correspondiente y le dije, ‘esto no es lo solicitado, esto está mal’ y esa es la tarea que detonó todo. Porque además en la suma de su evaluación, por supuesto no iba a sacar el diez que ella esperaba y ese era su problema, porque ella quería el diez.” (Docente 2)

Sin embargo, al no contar con el respaldo de la institución desde la coordinación y desde las reglas de operación, la profesora optó por la creación de rúbricas, con dos fines: con un fin didáctico, que puede usarse como guía para que los estudiantes estén al tanto de las características de las actividades, e incentivar procesos de reflexión sobre las actividades en los estudiantes; pero también, la presencia didáctica cobra relevancia ante las situaciones que pueden ocasionar conflicto, porque respalda el trabajo de la docente ante la misma institución.

Aún con dichos complementos, no se amplifican las posibilidades de coadyuvar en soluciones al problema didáctico, porque se centra en la transmisión de un contenido que cada vez tiene menos vigencia, aunque las actividades varíen en cuanto a la manera de desarrollarlas sean variadas, en lugar de propiciar otro tipo de situaciones de aprendizaje que conlleven apropiación de habilidades, reflexiones o solución de problemas

“La única rigidez que noto es que las actividades están terminadas y que yo las complemento, es decir, esta sería mi aportación y la planeación que yo

aporto a las actividades que ya están hechas. Hay otras actividades conforme a autores contemporáneos o artículos que en los últimos años han salido y que sirven. De todas maneras se hizo una renovación en los programas, que de hecho se presenta el sábado en el SUAyED, pero eso no quiere decir que uno no puede hacer aportaciones como tales.” (Docente 2)

“Para la comunicación uso Skype, para trabajos de presentación les pido que trabajen *Prezi*, de hecho les pongo una lista de 10 aplicaciones para que dejen de usar *Power Point* y usen otras cosas, les doy esas actividades, ahora si les doy rúbricas desde el inicio, les digo “estas son las formas en las que se califican”, porque muchas veces no tienen los elementos, por ejemplo, tú les dices que hagan un resumen y pues a veces no saben cómo hacer un resumen, entonces les dices qué es un resumen, sí les doy ese elemento. También llegué a utilizar el *Webqest*, que realmente no me pareció tan innovador porque lo aplique con mis alumnos y no les gustó tanto, entonces estaba pensando en implementarlo pero ahora que yo no lo hiciera si no que ellos lo hicieran”. (Docente 2)

También el *google hangout* pero me sentí mucho mejor con el *Skype*, porque es más amigable. Pues básicamente el Escáner aunque esta vez sí nos pidieron que usáramos el de las plataformas y no nos saliéramos, porque nos cuentan las horas que estamos fuera, digo, pues que no me las cuenten, pero es que no tienen la misma funcionalidad que la plataforma. La parte administrativa vuelve a restringir por una cuestión de tiempos y no toman en cuenta la funcionalidad. Y otra cosa que es que escaneo algunos textos para mis alumnos y yo, por ejemplo, no tengo recursos. Aquí no hay escáner para mí, entonces si se me descompone mi computadora, ¿Qué hago?, porque aquí no hay apoyo, entonces pareciera que la educación a distancia no se le han metido recursos para que siga trabajando. Simplemente en la preparatoria todos los docentes tienen computadora, escáner e impresiones en trabajo a distancia. Eso sí me parece muy grave, porque yo tengo que

pagar por escanear material porque yo no tengo. Un día fui a la coordinación a que me escanearan unos textos para mis alumnos, eran textos contemporáneos para complementar una tarea y me dijeron que no tenían escáner. Digo bueno, pues doy clases a distancia ¿Dónde está la tecnología?”. (Docente 2)

Aunque se le da prioridad a las actividades que involucran el aprendizaje de contenidos de asignatura, las condiciones para impartir un contenido vigente no son suficientes, ya que ni la coordinación de la licenciatura en pedagogía, ni los docentes cuentan con los recursos tecnológicos que les pueden permitir, por lo menos, renovar los materiales.

Al mismo tiempo, hay herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación para tener una presencia didáctica más cercana y funcional, no obstante la administración contabiliza el tiempo al interior de la plataforma, lo cual restringe en buena medida, la ampliación del margen de maniobra didáctico de los docentes.

Presencia Cognitiva

Las docentes entrevistadas comentaron que el SUAyED tiene mucha importancia, en tanto que permite llegar a muchos lugares apartados, ese es el valor que le atribuyen. No obstante también reconocen que, aunque parece que es un sistema flexible, en realidad los alumnos encuentran condiciones que no siempre se adecúan a sus necesidades.

“...tengo la minoría de segunda carrera, la mayoría trabaja, más o menos como el 50%. Sólo el 10% están en casa, son amas de casa pero es la minoría.”(Docente 1)

“Sí, me dicen que es una buena oportunidad para poder estudiar, una buena oportunidad en cuanto a sus horas de trabajo, que es agradable y cómodo porque pueden ingresar a cualquier hora, incluso los he visto trabajar en la

madrugada, porque trabajan todo el día, entonces yo creo que sí es útil y se sienten cómodos. Si trabajan, el sistema les ayuda para poder estudiar.” (Docente 5)

“En cuanto al modelo educativo es una guía, pero si lo analizamos no funciona e incluso yo cuestionaría la parte de flexibilidad y complejidad. Aunque aquí dice que se adecúa a las necesidades del alumno, yo digo que no, más bien el alumno se tiene que adecuar a la forma cómo está diseñado el proyecto. Aunque los propósitos están en el modelo curricular o educativo, en la práctica no se puede, porque en ocasiones es un obstáculo la forma en la que está operando este programa.” (Docente 4)”.

Existe una inclinación en las opiniones de las docentes entrevistadas a realizar modificaciones en las actividades, para reducir el problema del plagio, tal y como lo expresa una de ellas

“En ocasiones les hago el contenido para aplicarlo a la realidad, pero a veces no funciona, es necesario que lo hagan como está en plataforma”. (Docente 3)

“... A partir del diplomado que tomé de docencia y tecnologías hace dos años o, un año y medio, modifiqué un poco la materia para enriquecerla. Por ejemplo, implementé, que hicieran una sopa de letras de San Agustín para reforzar conceptos, porque son temas que suelen ser pesados. También en el trabajo colaborativo que es muy importante y llegué incluso a trabajar la evaluación entre pares. Tenían que revisar las presentaciones de sus otros compañeros y dar su opinión para que ellos también se sintieran partícipes en la evaluación.” (Docente 2)

... aunque si me pidió la coordinación que me apegara más a las tareas establecidas, porque no contaba con la nueva tecnología y entonces, por eso

quité la evaluación entre pares. Ya no la tomé en cuenta por las indicaciones.”
(Docente 2)

Hay algunas situaciones de aprendizaje que se aplican, como ejemplo, las que involucran trabajo colaborativo, sin embargo, son las menos empleadas. Esto hace rígida la manera en que se trabaja en la impartición de la carrera de Pedagogía.

El problema de los sistemas rígidos es que, en palabras del Dr. Felipe Lara Rosano,⁵ a mayor rigidez en las estructuras, la incertidumbre se incrementa. En el SUAyED esto se traduce en la forma en que se trabaja con reglas que, administrativamente no permiten una flexibilidad en el diseño de las actividades, lo que repercute en problemas como el plagio de actividades por parte de los alumnos y esto recae en la incertidumbre de la consolidación de su aprendizaje, pero aún más grave, que quizá no respondan a las necesidades que necesitan atenderse en una realidad concreta.

Otra función cognitiva es que varios de los alumnos de Pedagogía SUAyED son de segunda carrera y en pedagogía, encuentran cómo organizar los conocimientos de la carrera que cursaron primero.

“... con esta modalidad llegas a lugares donde no sospecharías, porque es gente que busca espacios o hace otras cosas. Entonces esa parte me parece importante. Son alumnos con un perfil distinto con un mayor grado de madurez y con mayor responsabilidad, entonces muchos de ellos pueden hacer cosas que nosotros no creemos que se hagan. Ahora no tenemos idea y hasta donde pueden llegar, eso me parece importante porque en un sistema escolarizado formal sería difícil, porque tenemos alumnos de 18 o 19 años que apenas están planteando su proyecto de vida, qué quieren hacer, a donde van a llegar y que al contrario, están esperando que alguien les diga para dónde ir. Pero aquí ya te encuentras con gente formada con otras

⁵ Comentario hecho en el seminario “Teorías, Métodos y Modelos de la Complejidad Social”, cuyo Responsable Técnico es el Dr. Felipe de Jesús Lara Rosano, en el plan semestral 2017.

posibilidades, aunque vengan de campos diferentes que, a pesar de no haber estado, por ejemplo en el sector educativo, pero te dicen ‘soy de administración, yo puedo hacer tales cosas’, con esto me doy cuenta de que entonces están abriendo campos que no hubiéramos considerado de otra manera.” (Docente 1)

“Tengo alumnos que van desde 18 años, hasta 65 y la mayoría del 40% al 50%, todos tienen otra carrera, he tenido químicos, biólogos, contadores, abogados. Al inicio les hago una presentación de quién soy yo, qué es lo que voy a hacer, cuál es mi función y les pregunto qué expectativas tienen, que intereses tienen en la materia y a qué se dedican. Entonces por eso es que sé más o menos los perfiles.” (Docente 5)

Por ello es que, parte de lo que consolida el prestigio social de una carrera es la pertinencia, al cuestionar o resolver la misma problemas en la realidad. De manera que dentro de algunos testimonios dados por las profesoras entrevistadas, los profesionistas que estudian la carrera a distancia, representan una influencia importante en las comunidades con las que trabajan, por la forma en que implementan estos conocimientos en sus comunidades, en especial cuando tienen perfiles tan diversos.

Sin embargo, en los testimonios no expresan con mayor profundidad el nivel de aprendizajes y el desarrollo de las competencias al enseñar, pero tampoco con el que los estudiantes de este sistema egresan. La Universidad necesita adaptar los requerimientos de la formación profesional de sus estudiantes, para la sociedad contemporánea “sus funciones, sus formas de organización, el sentido de la docencia y el protagonismo del profesor, entre otras cuestiones” (Monereo y Pozo, 2003, p. 119).

Evaluación a docentes y de los docentes a su curso

De acuerdo con los testimonios de las profesoras entrevistadas, hay dos formas de evaluar sus actividades como profesoras. La primera es la que la misma institución propone para evaluar a sus docentes, a través de la opinión de los alumnos y la segunda es la que las mismas profesoras implementan.

La evaluación aplicada por la coordinación, para evaluar a las docentes, requiere hacer adecuaciones, ya que dicha evaluación está enfocada en la evaluación a docentes de la modalidad presencial

“Una de las cosas que he visto, por ejemplo, es que no les preguntan a los alumnos lo que sea viable para poder responder con el sistema, porque ese cuestionario puede ser para presencial. Por ejemplo dicen: ‘¿El maestro asiste a clases?’, ‘¿El maestro se presentó?’, es decir, no te preguntan si el maestro entró a los foros, si resolvió tus dudas dentro de las cuarenta y ocho horas establecidas, si revisó tu actividad. Es un cuestionario de escolarizado adaptado al SUAyED, entonces eso complica, porque luego dice el alumno ‘pues le contesto con más o menos, yo creo que sí vino’, pero es que a veces no coincidimos en tiempo, porque yo entro en un momento, él entra en un momento. Todo esto lo sé porque a mí me llegan las preguntas y respuestas, eso sería la parte negativa que yo he visto en los cuestionarios. Pero, de ser evaluada yo no tengo problemas” (Docente 5).

Las profesoras entrevistadas mencionaron que no se niegan a ser evaluadas, pues algunas mencionan que, recibir retroalimentación les indica su desempeño con comentarios que hacen los alumnos, expresando la cercanía que sintieron. Sin embargo, la evaluación no mide aspectos vinculados al papel mediador del docente, solamente algunos alumnos mencionan satisfacción al aprendizaje y en lo que más se enfocan es en la cercanía que percibieron por parte de los docentes, lo que denota la importancia de la dimensión emocional que le atribuyen los estudiantes

“... a mediados del semestre nos dan el aviso de que nos van a evaluar los alumnos y, ellos tienen un margen a partir de la tercera parte del semestre. Todavía les dan unas semanas más para que ellos te evalúen, pero nosotros

podemos decidir si queremos o no ser evaluados. Pero para mí sí es importante y me da curiosidad” (Docente 5).

Por lo tanto, hay un énfasis en la presencia social que se expresa en la comunicación, que a su vez es necesario para incentivar la presencia didáctica y cognitiva

“en mis evaluaciones salgo bien. Los asesores que no permiten esa evaluación, no saben de lo que se pierden”(Docente 3).

“Son muy pocos los (alumnos) que evalúan de mis grupos, que al final los que acaban realmente son entre 23 o 28, y de esos me evalúan 4 o 5. Me gustaría que hubiera más retroalimentación. Evalúan muy bien, son lindos y tiernos, pero sí me gustaría que me evaluaran más.” (Docente 1)

No obstante, la evaluación no está enfocada en la presencia didáctica y cognitiva, por ejemplo, no atiende a los temas relacionados con la vigencia de los contenidos y las actividades. Por otro lado, existe la evaluación que implementan las profesoras, además de la que hace la institución. Dicha evaluación se solicita a los estudiantes, para que también valoren el desempeño que tuvo como profesora, así como las adecuaciones que se consideren necesarias en la planeación

“Está la evaluación que ofrece la misma universidad y yo cada semestre cuando termino mi curso les envío un cuestionario, donde no tienen que poner su nombre. Les hago una serie de preguntas respecto al aprendizaje que llevan a cabo en la materia, por ejemplo ¿Qué elementos metacognitivos implementaron?, ¿Si se cumplieron los objetivos determinados en la asignatura?, ¿Qué problemas encontraron?, ¿Cómo lo resolvieron o si no lo resolvieron?, ¿Qué sugerencias le hacen a la asesora?, entonces ahí me ha servido también para retroalimentar mi práctica y que de algún modo, la voy modificando conforme a los otros semestres con lo que ellos me van diciendo.”(Docente 2)

La profesora que dio el testimonio anterior, permite inferir que las evaluaciones que implementan van enfocadas a la presencia didáctica y la presencia cognitiva, que van teniendo en la impartición de sus asignaturas, ya que con base en dichas perspectivas incentivan maneras de adaptar el programa para ocasiones futuras. Sin embargo, no se evalúa si el modelo es efectivo para posibilitar otras estructuras que propicien otras formas de aprendizaje, que aprovechen el uso de la tecnología, sino que sigue enfocado en el manejo del contenido del aprendizaje.

Las tres presencias unidas

En el testimonio de una de las profesoras, le gustaría que se modificaran las actividades por algunas que fueran más prácticas. Hay contenidos de asignatura que requieren ponerse en práctica para poder ser asimilados y se tendrían que enfocar al desarrollo de habilidades, pero la gran mayoría de la solución de las actividades está enfocada a la memorización de conceptos a través de responder cuestionarios.

Con oportunidad de modificar las actividades por parte de los docentes, haciendo uso de su presencia cognitiva de una manera más activa, que diseñen actividades que ejerciten habilidades para que los alumnos puedan afrontar los nuevos desafíos, quizá no se saturaría a los alumnos con actividades extra, pero tampoco se incrementaría el trabajo de las docentes.

Por otro lado, el docente le explica al alumno en la realimentación lo que hizo bien, lo que no, lo que faltó exponer, etcétera; la actividad es enviada por los alumnos una sola vez, pero el docente debe calificar la misma actividad el número de estudiantes que la envíen

“En general como el trabajo docente, en ventajas me puedo actualizar, puedo conocer a mis alumnos, puedo apoyarlos. En desventajas, este asunto de la evaluación de las actividades que a veces yo siento que son muy cerradas, con esto de comentar los cuestionarios, a veces yo digo que pudieron ser otras actividades o buscar un cuadro comparativo, un mapa conceptual para

poder construir algo más, no sólo para poder resolverlo, porque eso nos puede llevar a copiar la información.” (Docente 5)

“...creo que hay una diferencia entre los alumnos de tercer semestre a diferencia de los de primero, los alumnos de primer semestre están con una mayor expectativa positiva de aprender, de hacer cosas y los alumnos que han dejado mucho tiempo de aprender ‘oye, es que mira’ (casi siempre me lo dicen) ‘yo tengo cinco años que dejé la universidad entonces no entiendo muy bien, te voy a estar molestando’. Sí, no hay problema pero los veo más motivados, a los de tercero no, los veo un poco más aburridos. Son los que menos trabajan, los que más se quejan, piden más tiempo para entregar tareas, creo que es un poco que ya se van acostumbrando al sistema y van viendo que pueden... eso copiar o comprar tareas de otros alumnos. Eso lo veo más en los alumnos de tercero que con los de primero.”(Docente 2)

“Se supone que es una materia de investigación, entonces vienen haciendo fichas y más de investigación documental. Lo que tenemos son muchos cuestionarios, básicamente bajan ellos el archivo, ven las preguntas y las contestan.” (Docente 4)

El testimonio de las docentes entrevistadas sugiere que, el diseño didáctico está determinado por la naturaleza de la asignatura que imparten. Por un lado, a algunas docentes entrevistadas se refieren a que dentro del diseño didáctico de varias asignaturas, muchas actividades son memorísticas, pero la mayoría de las profesoras entrevistadas consideran que hay asignaturas que poseen un contenido que despliega un conjunto de actividades, cuya elaboración constituye el desarrollo de habilidades, competencias y que requieren una mediación particular en cada una de ellas, como es el caso de las asignaturas que se relacionan con la asignatura, de *Taller de Didáctica*, en la que se realiza el esbozo de un plan de estudios y donde la comunicación cobra un valor imprescindible, porque permite el acompañamiento en la realización de las actividades .

Adicional a lo anterior, la presencia cognitiva tiene un impacto muy importante en la impartición de la asignatura durante la realización de las actividades, pues en algunas asignaturas se ponen en juego el aprendizaje de conocimientos que se ponen en práctica y también les ayudan a entrenarse para la vida laboral.

“... sobre todo en lo que es *Taller de Didáctica 2*, que, como es un taller implica un producto y, ellos tienen que hacer un esquema en general de lo que sería un diseño curricular y, pasar de la parte teórica a la práctica. Se les dificulta, incluso a mí. Es difícil el poder llevarlo a la acción. Inclusive, siempre lo que más demanda son actividades de *Didáctica 2*” (Docente 1).

“... yo les digo: ‘todo lo que viste en didáctica 1, lo aplicarás en *Taller de Didáctica 2*’. Yo les mando lecturas complementarias, pero es realmente complicar lo que ya vieron en el anterior semestre hacia un diseño y, romper con eso les cuesta mucho trabajo. Al final les gusta y salen contentos de la materia, porque lograron hacer un producto, pero el seguimiento es difícil, implica estar muy pendiente, si me mandan una duda las 24 hrs les contesto, porque si no se pierden. Es un reto, pero al mismo tiempo ha sido muy satisfactorio (Docente 1).

La presencia cognitiva del docente involucra procesos que eventualmente ha transitado, lo que le permite comprender cuáles son las habilidades que los alumnos desarrollan. En el caso del *Taller de didáctica*, los elementos que se requieren para llevar a cabo el diseño curricular se aprende generando el producto final y que, en el testimonio de la propia docente entrevistada, difícilmente puede aprenderse con un examen de opción múltiple, ya que en su opinión, es complicado para ella hacer un examen extraordinario en esta asignatura

“...además es una materia que una actividad va ligada a la otra, porque es un proyecto consecutivo. Van realizando detección de necesidades, planteamiento del problema, hacen una propuesta y, la siguiente es a partir

de la anterior con las correcciones que yo les haga, 'Entonces, ¿cuáles serían los objetivos que planteas?, ¿por qué lo propones? y básicamente es estar dándoles retroalimentación para que el proyecto se sume. Me cuesta mucho trabajo hacer extraordinarios de esta materia porque lleva demasiado seguimiento, acompañamiento y hacer un extraordinario de esto resulta muy difícil para el alumno y para mí, cuando llegan al extraordinario, sí trato de darles acompañamiento.' (Docente 1)

En este sentido, es posible comprender que uno de los elementos que cobran relevancia en el contexto laboral para los alumnos es la didáctica, que tiene un papel imprescindible en el desarrollo de currículum y mediaciones, de modo que cuando el estudiante observa cómo se opera con estos conocimientos en una realidad concreta, se infiere el grado de pertinencia social que existe, especialmente en el sector de educación formal de nivel básico donde, según el testimonio de la docente entrevistada, los alumnos del SUAyED lo llevan a cabo

"... las ventajas son que da oportunidad a una gran cantidad de población que difícilmente la tendría de otra manera de llegar al nivel superior. La mayoría de ellos tienen una experiencia de vida o profesional rica, tienen un sentido de responsabilidad muy fuerte, un reto importante para salir adelante, comprometerse, eso lo veo muy bueno. En general es gente madura, agradecida por llegar a este nivel y tener la oportunidad. Las desventajas son, obviamente, el no tener contacto presencial, no tener este acercamiento por más que esté citándolos en *chat* o Skype y, les digo que hablen y demás, pero luego a veces les ganan los tiempos, a mí también, entonces a veces se dificulta. Sin embargo, he aprendido a conocerlos de otra manera y me siento muy cercana a ellos, con una interrelación muy importante. No es solo el cumplir con calificar la actividad, sino realmente cómo van viviendo el proyecto en su educación, eso me ha permitido romper también a mí misma con paradigma estereotipado de lo que es educación presencial y abrirme a esta nueva modalidad, que me da la oportunidad de conocerlos de otra manera" (Docente 1).

... “Quizá una de las dificultades es que todos tenemos una enorme carga de trabajo. Entonces a veces se dificulta cumplir en tiempo y forma, y de repente están presionando las actividades al final, ya no pueden cumplirlas de la mejor manera. No todos, es la minoría, la mayoría es gente que cumple, que está atenta a la retroalimentación, está en contacto. Al final por el tipo de materias se dificulta mucho, entonces ahí sí hay dificultades, son actividades consecutivas de revisión y les va quedando un buen proyecto. Creo que uno de los campos de trabajo para pedagogía es la parte curricular. Aunque sea el cascarón de un diseño curricular, les da una perspectiva distinta, están muy agradecidos porque aprendieron cosas nuevas. Sí les cuesta mucho y por eso procuro estar muy presente” (Docente 1).

Lo anterior es un ejemplo de que presencia social, didáctica y cognitiva operan en la impartición de esta asignatura. Sin embargo, es limitado el margen de maniobra de los docentes, para hacer un despliegue de la presencia didáctica y cognitiva, además de que depende de la naturaleza de las asignaturas que imparten.

En el caso de *Taller de Didáctica* combina las tres expresiones de la presencia docente, lo que deriva en la consolidación de objetivos de aprendizaje concretos para la asignatura, la satisfacción de los estudiantes y también, de las docentes, especialmente porque es una asignatura que posee maneras de aplicarse en la realidad de los estudiantes.

Si en algún momento algún estudiante puede no comprender cómo llevar a cabo una actividad, por ejemplo, cómo hacer un ensayo, un resumen, un mapa conceptual o cualquier otra actividad de aprendizaje, hay docentes que explican cómo hacerlos. Lo que pone de manifiesto una intención de un docente en ayudarles a desarrollarlos adecuadamente, además de ofrecer alternativas de *software*, de manera que no trabajen con los mismos recursos

“Requiere más esfuerzo porque varios estudiantes te pueden decir ‘es que no entiendo bien cuál es el sentido de la actividad’ o, ‘no me queda claro el uso de la herramienta’. Entonces yo tengo que armarme en ese momento un

PDF para poder decirle ‘ingresa aquí’, ‘te puedes ir aquí’ o, ‘ten cuidado con la franja, el botón’. Es tener esos cuidados.”(Docente 4)

La educación a distancia permite conocer a los alumnos de una manera más acentuada, dado que se observa el tipo de interacciones que tienen, las dificultades existentes para la elaboración de los trabajos, situación que casi no se ve en el fragor de la interacción en educación presencial

“La presencial te da una toda información del alumno en cuanto a la presencia del diálogo, la interacción día a día que tiene una riqueza muy importante. Sin embargo, en la modalidad a distancia he encontrado que conozco más a profundidad a los alumnos, porque es a través de sus actividades, sus entregas que los acabo conociendo, más que a los alumnos de la educación presencial. A distancia identificas a los alumnos por sus carencias en la elaboración de los trabajos, qué dificultades tienen. En cambio en los alumnos presenciales, sí te dejas engañar por la parte de relación personal” (Docente 1).

“Pensando en la materia de Historia, lo que he hecho en otras ocasiones que les piden muchos cuadros comparativos y líneas del tiempo, pero algunas herramientas son complejas, yo trato de buscar otra herramienta que sea más sencilla que los pueda apoyar en ese sentido, al final pueden entregarme una línea del tiempo o incluso, lo que haría que se abrieran un poco más sería el uso de foros. En los foros que son actividades integradoras podrían ingresar los cuadros comparativos, no sólo resolviendo una pregunta sino con un vídeo y a partir de éste, que describan qué es lo que piensan. Los foros sí me dan más oportunidades, las otras actividades no porque ya están establecidas.” (Docente 5)

En la percepción de las docentes entrevistadas, gracias al seguimiento personalizado se puede comprender mejor el aprendizaje, de modo que se observa si las mediaciones que ofrecen son pertinentes para el aprendizaje

Para los de *Historia de la Educación* es más sencillo, ya son de cuarto semestre, ya van avanzados, son disciplinados y a pesar de que la materia tiene doce actividades que entregar, es decir, entregan una por semana, son muy constantes y disciplinados porque ya conocen el sistema. Uno que otro se va quedando por ahí y es al que hay que ayudar. Sí se comprometen podría entregar las actividades, pero si no es comprometido para poder subirlas, les cuesta mucho trabajo o no lo logran. Poco a poco voy conociendo más.” (Docente 5)

Es notorio cómo las diferentes formas de presencia se interrelacionan unas con otras, por ejemplo, la presencia social que favorece las interacciones adquiere una relevancia mayor en cuanto a la presencia didáctica al implementar diseños de actividades para posibilitar el aprendizaje, asimismo, la presencia cognitiva también va de la mano de la presencia social, para que mediante la comunicación se garantice un acompañamiento en los procesos de aprendizaje, de manera que sea posible aplicar en la vida real dichos conocimientos.

Los tres tipos de presencia favorecen un acercamiento más profundo a los procesos de aprendizaje y a la realidad de cada estudiante, por lo que incentivar la formación de los profesores y estimular mejores sus condiciones de trabajo, en especial por la importancia que tiene para el Sistema, garantizar la cantidad de alumnos que egresan, con una excelente calidad en su formación que se fomenta con mayor margen de maniobra en los diseños de actividades, acompañamiento personalizado, ampliar las opciones de comunicación, es decir, mayor presencia social, didáctica y cognitiva, habilitada por reglas de operación sensibles a las necesidades de dichas formas de presencia.

Antes de pensar en traer otro tipo de opciones de mediación, cuya operatividad descansa en automatización o sistemas de Inteligencia artificial como los *nanotutores*, sería importante revisar las reglas de operación del sistema, tal cual se encuentran estipuladas y su funcionalidad en la realidad. De modo que se

hagan los ajustes que estas necesitan para propiciar una formación de más calidad de los profesionistas de pedagogía, que se están formando en este sistema.

El valor social de la docencia en la licenciatura en Pedagogía del SUAyED

Las docentes entrevistadas tienen significados diferentes sobre el valor que le brindan a su propia práctica, lo atribuyen a la presencia social que mantienen con los alumnos, su presencia didáctica y cognitiva con el haber podido ser parte de un proceso, cuyo afianzamiento sí se demostró en un trabajo final, como se estipula en el plan de estudios; así como la aplicación de los conocimientos adquiridos de manera directa en una realidad educativa concreta, en este caso, en el sector educativo formal de educación básica, en que algunos estudiantes a distancia laboran.

Lo anterior repercute en la motivación que las docentes poseen para desempeñar su trabajo

“Compartir un espacio de aprendizaje en donde yo también aprendo de los alumnos. La mayor satisfacción que encuentro es que al final del curso algunos de los alumnos, me escriben diciendo que me sentían como su peor maestra porque exigía mucho, pero que al final aprendieron. Eso es lo que me deja de satisfacción también, algunos alumnos dan clase, entonces creo que hay un efecto directo, porque ellos sí tienen relación con escuelas básicas o con escuelas secundarias y lo que van obteniendo aquí, lo llevan a una aplicación directa y esa es mi satisfacción.” (Docente 2)

No se soslaya que dentro del contenido que la carrera a distancia posee es pertinencia social

“Me gusta el que se les esté dando oportunidad a gente que no la tendría. Que es una posibilidad de retos educativos, que cambian las miradas educativas, que puedan incidir en lugares remotos en donde quizá nosotros

no lleguemos, pero ellos sí están y que me ha tocado, por ejemplo, gente que hace el diseño curricular y me dicen que lo aplicaron. Pueden llevarlo a cabo, nos retroalimentamos”. (Docente 1)

Administración y acompañamiento para los docentes

Conviene revisar el acompañamiento que se brinda por parte de los coordinadores, a los profesores a distancia. La revisión de los accesos a plataforma por parte de los coordinadores es únicamente administrativa, pero de poco tiempo efectivo al interior de esta.

“Sí, se supone que el coordinador monitorea el trabajo de todos los docentes” (Docente 2)

“El coordinador está pendiente de todo lo que se pueda hacer”. (Docente 3)

“la verdad es que del coordinador, si tengo la parte de acompañamiento, pero es un acompañamiento más administrativo. Por ejemplo, desde hace tres meses hemos dado una sesión presencial para orientar a los alumnos, acompañarlos y que los conozcamos. Sin embargo, no fue posible debido a los cambios de autoridades y el coordinador me dijo que no. Además hay todo un cuestionamiento de si los alumnos que no pueden venir están en las mismas condiciones de los que sí pueden llegar. Este semestre no se dio, lo lamento mucho, porque por lo menos una vez al semestre ayuda y con los que asistan es bueno.”(Docente 1)

Si suceden dudas en las docentes sobre el contenido, son canalizadas por el coordinador

Sería el coordinador en alguna cuestión de dudas sobre los contenidos, que me pasaba al principio. El maestro busca apoyo con las maestras de mayor experiencia o de trayectoria académica, aunque no sean del sistema y ellos son los que me apoyan en ese sentido.”

La perspectiva que requieren hoy los planes curriculares y las nuevas perspectivas educativas que están surgiendo, aún es lejana de las experiencias de las docentes entrevistadas, sobre todo cuando en sus testimonios predomina el discurso de la actualización de los contenidos, cuando lo que se requiere es un planteamiento curricular que favorezca el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Asimismo, aunque cada docente hace lo que está a su alcance para fomentar cambios y generar alternativas de aprendizaje, sin embargo no hay una unión o de claustro de docentes para consolidar una práctica integrada.

Situación laboral de las docentes a distancia

Para las profesoras entrevistadas, el trabajo en casa representa un espacio de holgura y de tiempo en el que pueden trabajar, pues no deben presentarse a un lugar específico sino que es un trabajo que se puede desempeñar desde cualquier lugar, lo que conlleva una idea de comodidad y de flexibilidad.

Se puede decir que “la no asistencia a un lugar de trabajo” y “gastar tiempo en traslados”, les permite incentivar su formación, debido a que tienen tiempo de actualizarse, así como realizar proyectos alternativos a la docencia que desempeñan en línea, incluso atender actividades y responsabilidades personales

“...estoy en una escuela como coordinadora de psicopedagógica. Es una escuela privada que tiene preescolar hasta preparatoria. Yo llevo todo lo que es formación de docentes y proyecto educativo. Estoy en el seminario de didáctica y después hago trabajos independientes de diseño curricular, de proyectos y presentaciones de libros... (...) La mayoría de las veces trabajo en casa, porque encuentro conexión y tranquilidad. Algunas veces reviso

actividades en la escuela de la mañana, pero no me concentro igual por el ruido del grupo. En cambio en casa es más cómodo.” (Docente 1)

Otro elemento importante es la autogestión, autorregulación y autonomía, que también es ejercida por los docentes. En este sentido es imprescindible, pues de ello depende que el trabajo se pueda realizar con éxito

“Sí, la verdad es que me gusta mucho porque puedo disponer de mi tiempo en la mañana, en la tarde puedo estar en la casa desayunando, tomando mi café, bueno, ahora cuidando a mi hija y no necesariamente tengo que vestirme bien para llegar a clase. Puedo estar con pijama y no pasa nada, puedo dar clase desde ahí, estar al pendiente si hay dudas, comentarios, mensajes, etc. Y para mí es bastante cómodo y satisfactorio apoyarlos.” (Docente 5)

“Me da tiempo de muchas cosas, si te sabes administrar, para atender a tu familia, para tomar cursos, para actualizarte, para trabajar en otros proyectos. Hay asesores que todo lo dejan para el final, no les da tiempo de nada en el intersemestral. Ya no toman cursos, no hacen otras cosas.”(Docente 3)

“Que no tengo que ir a un salón de clases, yo sé a qué hora los evalúo” (Docente 4)

Diversos compromisos hacen que el docente en muchas ocasiones disperse su atención o bien, diseñan una estrategia de trabajo. Por ello el trabajo a distancia tiene diversas ventajas, que, dadas las características y funciones de las profesoras entrevistadas, requieren adaptar para desempeñarse como profesoras.

CONCLUSIONES

En esta investigación se observan dos discursos diferentes, el del SUAyED y sus retos en su interior y el discurso didáctico que requiere un planteamiento que responda a las necesidades de formación de los profesionistas en el Siglo XXI, siendo el discurso que tiene la universidad el más rezagado, proporcional a los retos que tienen docentes y alumnos de este sistema. El otro discurso está al interior del SUAyED, que posee el problema de la deserción y la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Cabe decir que son discursos que son interdependientes y necesitan resolver la calidad del aprendizaje y la deserción, dando respuesta con un plan de estudios y una concepción de su modelo educativo anudada con pertinencia, ante las necesidades de un contexto mundial tan complejo.

Es necesario decidir qué será una prioridad, si el planteamiento didáctico en vista de las tendencias tecnológicas, políticas, culturales y educativas en un mundo, que está siendo influido por muchas tendencias o solamente dar solución de los problemas al interior del propio sistema, ya que otra opción es encontrar una fórmula que permita dar respuesta al complejo de retos que posee el sistema en su interior, pero también en referencia al contexto mundial en que nos encontramos.

Una de las grandes discusiones que hoy en día resulta apremiante para una institución como la UNAM, es la posibilidad de dar mayor flexibilidad a los espacios de formación, tanto desde una perspectiva curricular, como en la administración y reglas de operación.

Las opciones de flexibilidad que pueden darse a partir del currículum, involucran contenidos que integran una asignatura o bien, que los docentes propongan de situaciones de aprendizaje, encaminadas al desarrollo de habilidades para el desempeño profesional en el Siglo XXI.

No obstante, lo que muestra el análisis sobre las experiencias de las profesoras participantes en esta investigación, basado con referencia al triángulo de

mediación de Engeström, así como las formas de presencia que existen por parte del docente, podríamos decir que la prioridad recae en la renovación de los programas de estudios y las estrategias de aprendizaje, debido a los problemas de plagio que se dan entre los alumnos. Sin embargo, no se observa una visión de las docentes que fije la necesidad de modificar el modelo educativo al interior del sistema y tampoco que incentive otras habilidades para el ejercicio de la profesión, en este caso de Pedagogía.

Es necesario ubicar las pautas al interior del sistema que permitan la generación de un currículum flexible, situado en las competencias y desarrollo de habilidades profesionales, con un modelo de aprendizaje adulto que disponga de proyectos y de diseños profesionales, no del tipo de actividades que tiene el SUAyED de Pedagogía.

Dentro de la actividad docente en la licenciatura en pedagogía del SUAyED, el docente tiene tres formas de presencia, de acuerdo con Anderson, Rourke, Garrison & Archer: la presencia social, a la presencia didáctica y a la presencia cognitiva.

Si bien, es cierto que esta investigación ha mostrado que la presencia social prevalece mucho, también aparece de manera importante la presencia didáctica, de igual modo, la presencia cognitiva se manifiesta cuando los alumnos hacen actividades vinculadas al desarrollo de algún tipo de habilidad o de algo que tengan que "aprender haciendo". De modo que en ese tipo de asignaturas resulta más consistente la combinación de las tres formas de presencia docente.

No obstante, dadas las características de otras asignaturas de corte más teórico y las características de las actividades definidas en plataforma, no es tan frecuente la presencia de tres formas de presencia docente, ya que la presencia cognitiva está relacionada con el diseño de otro tipo de ambientes de aprendizaje que promuevan la creatividad, la solución de problemas y las prácticas que se habilitan en acciones dirigidas, es decir, con instrumentos de mediación que las consoliden.

Las docentes participantes expresaron la existencia de plenitud en su presencia didáctica, consideran importante la actualización de contenidos y actividades, pero para llevar a cabo lo que ellas consideran importante replantear, se encuentran diferentes tensiones entre la presencia didáctica, las reglas de operación y la disposición de un *software* o plataforma que se oriente a una mayor flexibilidad.

Otro elemento importante es la presencia social ligada a la presencia didáctica del docente. La presencia social implica generar un ambiente, que a su vez está dado por la inmediatez de las interacciones, propiciando la proximidad y cercanía con la que los alumnos se acercan a preguntar y expresar sus inquietudes con el docente, para realizar las actividades de manera que se consoliden los objetivos que están planteados en los programas.

De modo que, en términos de presencia social y didáctica se contradice con las cargas de trabajo y lo que está descrito en el modelo educativo con referencia a la labor de los profesores, dividida entre tres figuras, asesor, tutor y mentor. En este caso, los asesores están llevando a cabo lo que corresponde a la tutoría y en ella, se expresa qué se requiere para coadyuvar en mayor permanencia de los estudiantes al interior del sistema.

Una de las prioridades de las profesoras es fomentar la permanencia de los alumnos en el sistema, esto conlleva a que las cargas de trabajo de los docentes sea aún mayor y que, las reglas de operación no fomenten un planteamiento didáctico diferente.

En el caso de una de las profesoras entrevistadas, quedó de manifiesto dar mayor beneficio de la duda a los alumnos, esto genera tensión entre docentes y alumnos, pues hay una incertidumbre hacia la formación de los estudiantes.

En términos de la propia actividad docente, para las participantes, la presencia social y la presencia didáctica debe estar equilibradas, de modo que, como docentes sí permiten flexibilidad en cuanto a tiempos de entrega de trabajos,

que refuercen su aprobación, que reduzca el abandono del sistema por parte de los alumnos.

Dadas las características de la educación a distancia, que al mostrar una considerable presencia social, la presencia didáctica y la presencia cognitiva, también contribuyen en que el docente pueda conocer al estudiante con mayor profundidad. No solamente en términos de lo que es capaz de hacer, sino también de todas las deficiencias que estudiantes tienen. El seguimiento personalizado que hacen los docentes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde su presencia cognitiva y didáctica, permite que se observen los rezagos existentes, así como maneras de subsanar sus carencias.

Para Franco Berardi, el *cognitariado* implica que los trabajadores cognitivos, en este caso docentes a distancia, dediquen mucho tiempo y atención a la información que deben revisar para desempeñar su práctica, además de la presencia frente a grupo con esmero personalizado; sin embargo, podemos decir que, la saturación de información y trabajo cognitivo en los docentes causa un detrimento del tiempo para el desenvolvimiento que favorezca la confianza, esto se traduce en el escaso compromiso de algunos profesores con su tarea docente. Sin embargo, no podemos decir que sea la única causa, pues algunas atribuciones como las mismas características del trabajo académico, que obliga a una constante saturación en las actividades, lo podrían estar provocando.

El valor de la presencia social de los docentes es también apreciado por las participantes, reafirmado por la realimentación que reciben por parte de los estudiantes. No obstante, aunque los resultados se evidencien con actividades, la manera en cómo los docentes son evaluados no es congruente con la modalidad a la que pertenecen, porque se les evalúa como a los docentes presenciales.

Podrían incorporarse aspectos relacionados con la presencia social, didáctica y cognitiva a distancia, ya que además, dicho instrumento está enfocado a la modalidad presencial, de manera que al interior de este sistema, es necesario realizar los ajustes pertinentes para el instrumento que evalúa a los docentes.

Otro elemento que se requiere ubicarse es la necesidad de orientar la carrera de Pedagogía de una manera más práctica, que aplique de manera real la teoría, de manera que se fomente un aprendizaje articulado hacia solución de problemas existentes en la vida real, tan necesarios dentro de la pertinencia social.

En la formación de los docentes hay un valor para su contribución en el sistema, de modo que lo llevan a cabo en su práctica. Sin embargo, dicha concepción está sesgada porque sigue en el modelo de la educación frontal trasladada a una plataforma. Lo que se requiere es formar a los docentes, a los administradores y a las personas que participan en este sistema, en el sentido de que hay otras maneras de propiciar el aprendizaje, que deben estar enfocadas en otro tipo de planteamientos didácticos. Por lo tanto, esa también es un área de oportunidad para las reglas de operación, encaminadas a la formación docente, también de sensibilización a las otras áreas participantes al interior del SUAyED.

El haber investigado la docencia a distancia con el triángulo de mediación propuesto por Engeström, en conjunto con la perspectiva de los tres tipos de presencia de los docentes, ha permitido tener una visión más amplia y profunda de lo que implica la docencia al interior de este sistema, de sus contradicciones, áreas de oportunidad, situaciones críticas y elementos de alta valía para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las prioridades de algunos docentes están más enfocadas en que los estudiantes permanezcan en el sistema, algunos que disminuya la reprobación y otros de propiciar otras formas de aprendizaje.

Varios capítulos que integran esta investigación fueron hechos acorde al momento en que se estaban cursando los seminarios que incluyen el posgrado en Pedagogía, cuyas discusiones permitieron abonar ideas para resolver la preocupación de la educación y las TIC. De modo que se problematizó ¿Qué papel están jugando los docentes a distancia de Pedagogía SUAyED?, especialmente cuando ésta carrera en la modalidad a distancia se encuentra al interior de una institución como la UNAM, cuya presencia a nivel nacional e internacional es

importante, pero las necesidades que se tienen para el siglo XXI son cambiantes, complejas, caóticas y muy demandantes.

Hay tensiones entre la actividad docente al interior del SUAyED, con las circunstancias que rodean a los estudiantes que pertenecen a esta carrera, porque son muchos rezagos los que existen en México, por ejemplo, económicos, culturales y digitales, pero también se suman los retos en la formación de los profesionistas del siglo XXI, dada la automatización de procesos y la implementación de la Inteligencia Artificial, como primeros rasgos evidentes de la Cuarta Revolución Industrial.

Como ocurre en el ámbito científico, toda aportación epistemológica y teórico-conceptual para la mejor comprensión de los fenómenos permite el conocimiento necesario para encontrar soluciones a los problemas y desafíos que conllevan; por ello, nos permitimos afirmar que el modelo de Engeström es una oportunidad clave para investigar y producir conocimiento nuevo sobre la docencia universitaria, en un escenario global donde la universidad como institución está inmersa en fuertes presiones de diversa naturaleza, tanto nacionales como internacionales, para que cambie y responda a las demandas educativas del presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador Bautista, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137., 194-212.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *JALN*, 1-17.
- Annie Pardo Cemo, M. P. (29 de 10 de 2018). *Movimiento del 68, ¿Y los maestros? Observatorio con Mireya Ímaz*. (M. Ímaz, Entrevistador)
- Ayala, W. R. (2012). *Modelo de aprendizaje virtual para la educación superior MAVES : basado en tecnologías web 3.0*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Baena Paz, G. (2016). *La Narrativa del Futuro*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Bataller Sala, C. (2012). *El uso didáctico de las TIC en la práctica docente de la Licenciatura en Pedagogía a distancia*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, pp. 30-38.
- Bates, A. T., & Sangrè, A. (2012.). *La gestión de la tecnología en la educación superior estrategias para transformar la enseñanza*. España: Octaedro.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Benedetti, M. (16 de 09 de 2017). *Código Diez*. Obtenido de Código Diez: <http://www.codigodiez.mx/textospoesia/noterindas.html>
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bocanegra Gastelum, C. O. (2009). *Reseña de "La revolución de la riqueza" de Alvin Toffler y Heidi Toffler Región. Región y Sociedad*, vol. XXI, núm. 44, enero-abril, pp. 241-246.
- Cervantes Pérez, F. H. (2011). *Experiencias y prácticas en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. . México: CUAED, UNAM.
- Cobo, B. a., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (10 de Diciembre de 2013). "Contenido abierto y desafíos para la educación" . (U. d. Aires, Entrevistador)
- De Aguinaga Vázquez, P. d., Ávila González, C., & Barragán de Anda, A. B. (2009). *Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia*. Apertura, 17-28.

- Díaz Barriga, F. H. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación Superior. Contribuciones del socioconstructivismo*. México: UNAM.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. Nueva York: Harper & Row.
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Engeström, Y. (2001). *Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001). *Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica, en Chaiklin S. y Lave Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Fernández, E. (2005). *E-Learning: implantación de programas de formación online*. México: Alfa y Omega San Pablo .
- Gibson, W. (1999). "The science in science fiction". Programa de radio Talk of the nation: National Public Radio. (B. .. Gladstone, Entrevistador)
- González Casanova, P. (1976). *Carta al consejo editorial*. Ediciones Era, S. A., 94-102.
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Rebekah, T. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46, 3-16.
- Johan Aurik, M. P. (30 de Mayo de 2017). *La Cuarta Revolución Industrial tendrá un efecto disruptivo sobre el empleo, ¿pero cómo?* Obtenido de World Economic Forum: https://www.weforum.org/es/agenda/2017/01/la-cuarta-revolucion-industrial-tendra-un-efecto-disruptivo-sobre-el-empleo-pero-como?utm_content=buffer45148&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- Kelly, K. (2016). *The Inevitable. Understanding the 12 Technological Forces That will Shape Our Future*. United States of America: Penguin Random House.
- Kurzweil, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*. Nueva York: Viking.: Viking.
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2007). *Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje Expansivo", Intercambio cognitivo y Transformación de Intervenciones de psicólogos y otros agentes en Escenarios Educativos*. Facultad de Psicología - UBA / SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES , 109-124.

- Marsiske, R. e. (2001). *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdéz Editores.
- Mendoza Rojas, J. (1981). *El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)*. Perfiles Educativos, No. 12, 3-21.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Montero Olivares, S. (23 de Febrero de 2018). *Discusión sobre educación y prospectiva*. (S. d. Prospectivos, Entrevistador)
- Moravec. (2011). *Aprendizaje invisible Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moravec, J. (20 de Noviembre de 2008). *“Knowmads in Society 3.0”*. Obtenido de “Knowmads in Society 3.0”.: <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/>
- Moravec, J. W. (2008). *A new paradigm of knowledge production in higher education*. On the Horizon, Vol. 16 Iss: 3,, pp.123 - 136.
- Moravec. (2011). *Aprendizaje invisible Hacia una nueva ecología de la educación*. . Barcelona: : Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- NLSN), N. N. (31 de octubre de 2018 de Noviembre de 2015). <https://www.nielsen.com>. Obtenido de <https://www.nielsen.com>: <https://www.nielsen.com/content/dam/niensenglobal/latam/docs/reports/2016/EstilosdeVidaGeneracionales.pdf>
- Plan Global de Desarrollo 1980 - 1982*. (Abril de 1980 de 1980). México: Secretaría de Programación y Presupuesto.
- Pliege, C. P. (30 de 06 de 2020). Capítulo 4: Poder. *Paradojas del nihilismo, La Academia*. Chile: Youtube.
- Pighi Bel, P. (10 de 16 de 2016). *BBC Mundo*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-36474360>
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. . Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Proceso. (2 de Noviembre de 2018). *proceso.com.mx*. Obtenido de proceso.com.mx: <https://www-proceso-com-mx.cdn.ampproject.org/v/s/www.proceso.com.mx/557954/la-unam-eleva-su-matricula-y-ya-atiende-a-mas-de-353-mil->

estudiantes/amp?usqp=mq331AQECAFYAQ%3D%3D&_js_v=0.1#aoh=1541477547843
0&_ct=1541477568007&referrer=https%3A%2F%2Fwww.

- Rossi Hernández, L. (16 de 05 de 2018). *Rectores de la Universidad*. (Hilda Bustamante. Rojas, Entrevistador)
- Salas-Madriz, F. E. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström. *Revista Educación*, 1-22.
- Selingo, J. J. (2018). *An Innovative Approach to Understanding the Higher Education Market And Building A Student-Centered University*. E.U.A: Pearson.
- Siemens, G. (2018 de 11 de 2004). *Learning Ecology, Communities, and Networks. Extending the classroom*, en. *Creative Commons 2.5*, 1-10.
- Solsona, G. M. (2013). *Cognitariado es precariado. El cambio en la sociedad del conocimiento turboglobalizada*. Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2], 143 - 157.
- Sumara, B. y. (2006). *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching and Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNAM. (25 de Febrero de 1972). *Estatuto del Sistema Universidad Abierta (ESUA)*. Ciudad Universitaria, México.
- UNAM, B. J. (04 de 12 de 2018).
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/257/81.pdf>. Obtenido de
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/257/81.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). *Modelo Educativo del SUAyED*. México.
- Vidal, G. (2007). La actividad del profesor. . *Recuperado de <http://www.educar.org/articulos/LaActividaddelProfesor.asp>*.
- Vygotsky, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. . Madrid: Visor.
- Vizcarro, C. y. (1998). Nuevas tecnologías para el aprendizaje. . *Pirámide, Madrid*.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (Dirección). (1999). *Matrix* [Película].
- Zárate, P. R. (2009). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 120-124.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.